

MAURICE POULARD

DOCTEUR EN DROIT

Lauréat de la Faculté de Droit d'Alger

35673

L'Enseignement pour les Indigènes en Algérie

— « Mais dussions-nous ne tirer aucun avantage de leur coopération, nous n'aurions pas d'ambition plus élevée et plus haute que d'améliorer le sort de nos sujets algériens et je me dévouerai toujours avec passion à cette grande œuvre. »

JONNART (Discours Tlemcen, 7 Mai 1905).

**De la politique de la France à l'égard des Indigènes.
Rôle de l'école dans le rapprochement des races indigène et française.**

Enseignement supérieur : MÉDERSAS, FACULTÉS ALGÉRIENNES.

Enseignement secondaire : LYCÉES ET COLLÈGES, MOUDERRÈS.

**Différentes catégories d'écoles primaires : PROGRAMMES
D'ÉTUDES ET MÉTHODES À EMPLOYER.**

Personnel enseignant : RECRUTEMENT, PRÉPARATION SPÉCIALE.

La question de l'enseignement professionnel et agricole.

Le problème de l'instruction de la femme musulmane

**Les œuvres post-scolaires : COURS D'ADULTES, BIBLIOTHÈQUES,
CAISSES DES ÉCOLES, CANTINES SCOLAIRES, SOCIÉTÉS D'ANCIENS
ÉLÈVES, ETC.**

Avenir : RÉFORMES À RÉALISER.

Coup d'œil sur l'organisation actuelle des écoles indigènes en TUNISIE.

ALGER
IMPRIMERIE ADMINISTRATIVE GOJOSSE

1910



A Monsieur Charles JONNART

Gouverneur Général de l'Algérie.

Voici une étude dont l'objet est de faire connaître le développement et l'organisation des écoles indigènes de notre belle Colonie nord-africaine et de montrer que bien loin de se désintéresser du relèvement moral de ses sujets musulmans la France a déjà fait de grands sacrifices pour instruire et éduquer les jeunes générations.

Si en effet, il est téméraire de soutenir que « l'école » à elle seule peut transformer la masse musulmane, il est cependant permis d'affirmer, qu'elle est en Algérie, comme dans toutes nos Colonies, l'élément de civilisation par excellence, l'arme pacifique de la conquête morale et l'instrument indispensable de la politique d'association et de rapprochement des races indigène et française.

Ce livre vous est dédié, parceque vous vous êtes toujours préoccupé tout particulièrement d'améliorer le sort de la population indigène, par le souci constant de ses intérêts matériels, par la vulgarisation des institutions de prévoyance et d'assistance et surtout par le développement de l'enseignement. L'avenir de la France, en tant que grande puissance musulmane, est, vous l'avez

montré, profondément attaché à l'œuvre de l'instruction des indigènes, qui est, suivant votre expression, « une question de politique musulmane. »

C'est pourquoi j'ai inscrit votre nom en tête de ces pages, connaissant les sentiments de tendre sollicitude qui vous animent à l'égard de ces écoles indigènes, dont les maîtres, véritables missionnaires laïques, travaillent aussi dans leur modeste sphère, à la grande œuvre de civilisation dont vous êtes devenu le principal artisan.

J'ose espérer que vous ne serez pas un censeur trop sévère et que vous voudrez bien reporter sur cette étude un peu de la bienveillance que vous avez toujours témoignée à tout ce qui intéresse les indigènes musulmans d'Algérie.

Maurice POULARD.



PRÉFACE

L'étude qui va suivre a pour objet « l'enseignement pour les indigènes d'Algérie. » Est-ce vraiment une question qui, parmi tant d'autres, que soulève notre avenir dans l'Afrique du Nord, mérite d'être placée au premier plan ? Il y a de bonnes raisons pour le croire. On pourrait les trouver dans la conception très élevée et très belle que la France s'est faite de la tâche qu'elle est appelée à accomplir dans son empire colonial.

L'instruction des indigènes est une œuvre imposée par les nécessités économiques de l'heure présente; c'est également une œuvre qui a ses traditions, qui s'appuie sur les exemples du passé et qui a pour mission de préparer l'avenir. Nous avons, dans nos colonies, à nous inspirer de nos pères et à songer en même temps aux générations qui nous demanderont à leur tour ce que nous aurons fait pour elles.

La France d'autrefois a eu à s'occuper de l'éducation des indigènes, cela s'appelait alors la conversion des sauvages. Au Canada, dans les Indes, en Chine, elle s'employa avec un dévouement et un esprit de charité vraiment admirables. Mais la question est pour nous autrement complexe et difficile qu'elle ne l'était pour nos pères. Ils n'avaient affaire qu'à quelques milliers de sauvages. Au contraire, dans le vaste empire colonial que nous possédons aujourd'hui se trouvent des populations très nombreuses et très variées. On peut

s'en faire une idée en songeant que dans l'Afrique du Nord seulement nous avons près de six millions d'indigènes musulmans.

L'éducation des indigènes n'est donc pas une question qui intéresse seulement les instituteurs, les missionnaires et quelques coloniaux; c'est une question à laquelle personne aujourd'hui n'a le droit de rester indifférent. Il y a deux ans la plus haute autorité algérienne, M. le Gouverneur Général Jonnart mettait en pleine lumière l'importance de cette œuvre, en déclarant que l'instruction des indigènes musulmans était au premier chef « une question de politique musulmane » et que dans une notable mesure l'avenir de la France en tant que grande puissance musulmane y était lié.

S'il n'y a plus aujourd'hui de désaccord sur le principe de l'instruction des indigènes, on peut par contre se diviser sur son application, lorsqu'il s'agit de déterminer les moyens à employer pour élever le niveau moral de nos sujets musulmans d'Algérie. Quels types d'écoles doit-on créer ? Quelles tendances faut-il imprimer à l'enseignement ? D'après quelle méthode le faut-il concevoir ? De quel esprit enfin l'animer ?

Toutes ces questions montrent que le sujet choisi est très vaste et qu'en l'envisageant sous ses différents aspects, il est susceptible de donner lieu à des développements intéressants. Nous n'avons jamais songé à passer en revue tous les problèmes que soulève une telle étude, nous avons voulu seulement présenter des idées générales et des solutions d'ensemble, renvoyant pour les questions spéciales aux nombreux auteurs qui s'en sont occupés. Dans les limites restreintes où nous nous sommes cantonné, peut-être nous avons eu cette core trop ambitieux. Si cependant nous avons eu cette témérité, c'est qu'habitant l'Afrique du Nord depuis de

nombreuses années, devenu algérien de cœur, sinon de naissance, nous nous sommes toujours senti attirés vers toutes les questions touchant à la condition de nos populations indigènes, et l'instruction, « ce levier puissant qui peut changer la face d'un pays et régénérer un peuple » suivant l'heureuse expression de Leibniz, ne pouvait manquer de retenir tout particulièrement notre attention.

Nos travaux et nos recherches nous ont montré que le sujet de cette étude avait fait l'objet de nombreux rapports, d'articles de journaux et de revues, de discussions passionnées au sein des assemblées algériennes, d'enquêtes enfin; nous nous sommes aperçu qu'une phalange d'hommes particulièrement compétents : les Jules Ferry, les Burdeau, les Combes avaient étudié les écoles indigènes à des points de vue particuliers, mais sans envisager l'enseignement dans toutes ses parties.

C'est pourquoi l'idée nous est venue de faire « un travail d'ensemble » où toutes les branches de l'enseignement des indigènes : enseignement supérieur, enseignement secondaire, enseignement primaire, enseignement professionnel, seraient réunies. Cet ouvrage n'est pas sans présenter de grandes lacunes, les documents nous ont manqué parfois, surtout dans la partie historique. Cependant si dans une faible mesure, nos recherches facilitent la tâche de ceux qui après nous seront portés vers le même sujet et si notre modeste travail contribue à faire mieux connaître les écoles d'indigènes algériens et à attirer sur elles l'attention bienveillante de tous les bons français qui s'intéressent à l'avenir de la France en tant que grande puissance musulmane, nous ne croirons pas avoir fait œuvre vaine; ce sera notre récompense d'avoir sillonné les routes de l'avenir de quelques idées vraies.

Un mot encore sur les citations et les références nom-

breuses qui émaillent notre étude; nous osons espérer qu'on ne songera pas à nous en faire un reproche, car nous nous sommes efforcé de lire la plupart des ouvrages qui ont été écrits sur notre sujet et lorsque nous avons rencontré chez leurs auteurs des idées qui étaient nôtres, il nous a paru préférable de les reproduire textuellement plutôt que d'en affaiblir l'expression en leur donnant une forme qui n'aurait d'autre mérite que de nous être personnelle.

Nous adressons, en terminant, nos vifs remerciements à nos anciens maîtres, Messieurs Morand, doyen de la Faculté de droit d'Alger, et Larcher, professeur, dont l'enseignement et les écrits nous ont été très profitables, Marçais, inspecteur de l'enseignement des indigènes, qui nous a procuré toutes les autorisations nécessaires pour visiter les écoles et établissements d'enseignement destinés aux indigènes, Ricard, inspecteur de l'enseignement professionnel, qui nous a fourni une foule d'indications utiles. Nous n'aurons garde d'oublier, ici, M. Sarrouy, directeur d'école à Alger, un des maîtres les plus compétents du corps enseignant à qui nous sommes redevable de renseignements très précis. Nous prions enfin M. Esquer, archiviste-bibliothécaire du Gouvernement Général qui a ouvert toutes grandes devant nous ses armoires, d'accepter l'expression de notre sincère reconnaissance.

Maurice POULARD.

Alger, le 15 août 1910.



BIBLIOGRAPHIE

I. — Recueils et documents officiels

1° Recueils

- Bulletin Officiel du Gouvernement de 1830 à 1858.
Bulletin du Ministère de l'Algérie et des Colonies 1858-1860.
Bulletin Officiel du Gouvernement Général 1860.
Bulletin départemental de l'Instruction primaire.
Bulletin de l'Enseignement des indigènes de l'Académie d'Alger.
Organisation pédagogique et programme de la Section spéciale et du cours normal indigène annexé à l'école normale d'Alger-Bouzaréa, Alger 1904.
Plans d'études et programmes de l'enseignement des indigènes, Alger, 1890-1898.

2° Documents officiels

- Académie d'Algér. — Rapport annuel du Recteur sur la situation de l'enseignement public en Algérie.
BURDEAU. — Rapport sur les services de l'Algérie, Paris, 1892.
COMBES. — Rapport fait au nom de la Commission chargée d'examiner les modifications à introduire dans la législation et l'organisation des divers services de l'Algérie.
1° Instruction primaire des indigènes. — Session ordinaire de 1892 ;
2° Enseignement supérieur musulman (Médersas). — Session ordinaire de 1894.
Exposé annuel de la situation de l'Algérie par le Gouverneur Général.
JONNART. — Rapport du budget général de l'exercice 1893 (Service de l'Algérie.)

- Ministère de l'Instruction Publique. — Décret sur l'organisation de l'instruction primaire en Algérie, Paris 1883.
- Ministère de la Guerre. — Tableau des établissements français en Algérie, Paris 1832-1837.
- Procès-verbaux des délibérations du Conseil Supérieur de Gouvernement (1 volume par an).
- Procès-verbaux des délibérations des Délégations financières (1 volume par an).
- Rapport à la Commission d'enquête créée par ordonnance du 9 juillet 1833 et à M. le Président du Conseil, Ministre de la Guerre par l'Intendant Civil de la Régence d'Alger Genty de Bussy.
- Rapport au Président de la République sur la situation de la Tunisie en 1908 et 1909.
- Rapports parlementaires sur les services de l'Algérie. — Années 1904 à 1909.
- La Tunisie. — Section tunisienne à l'Exposition universelle de 1900.

II — Recueils privés

- ESTOUBLON R. et LEFÈBRE A. — Code de l'Algérie annoté, 1830-1896. Suppléments annuels 1896-1909.
- HUGUES et LAPRA. — Le code algérien, 1872-1878.
- De MÉNERVILLE. — Dictionnaire de législation algérienne, (1 volume), 1830 à 1872.
- SAUTAYRA, HUGUES et LAPRA. — Législation de l'Algérie, 1830 à 1886.

III. — Ouvrages généraux

- BENOIST Ch. — Enquête algérienne, Paris 1898.
- BURDEAU. — L'Algérie en 1891.
- L. CHARPENTIER. — « Cours de législation algérienne », professé à la faculté de droit d'Alger, année 1909-1910.
- CHARVÉRIAT. — A travers la Kabylie et les questions kabyles, Paris, 1889.
- COLIN M. — Quelques questions algériennes, Paris 1899, (au chapitre : Réorganisation des médersas).

- Congrès International de Sociologie Coloniale, Paris 1900.
2 vol.
- Congrès de l'Afrique du Nord, Paris 1908, 2 vol.
- GIRAULT Arthur. — Principe de législation coloniale, 3^e édition, Paris 1908, au tome III, Algérie-Tunisie.
- HANOTEAU et LETOURNEUX. — La Kabylie et les coutumes kabyles, Paris 1872-78, 3 vol.
- LARCHER. — Traité élémentaire de législation algérienne, Paris et Alger 1903, 2 vol. (au tome I, « politique algérienne », « enseignement musulman »).
- LEROY-BEAULIEU P. — L'Algérie et la Tunisie, 2^e édition, Paris 1897, (au chapitre : « Politique à suivre à l'égard des indigènes »).
- WAHL. — L'Algérie 5^e édition, Paris (mise à jour par Aug. BERNARD).

IV. — Ouvrages spéciaux

- BENOIST. — De l'instruction des indigènes dans la province de Constantine, Paris 1886.
- COSSON. — Les Instituteurs algériens. — La nouvelle législation sur l'instruction primaire en Algérie, Paris 1888.
- FONCIN. — L'instruction des indigènes en Algérie.
- FOURMESTREUX. — L'instruction publique en Algérie, 1830-1880.
- Le BOURGEOIS H. — Rapport d'inspection générale sur la situation de l'enseignement primaire en Algérie, Paris 1880.
- LECQ et ROLLAND. — « Le livre du fellah », petit manuel d'agriculture à l'usage des écoles d'indigènes musulmans, Paris 1906.
- L. MILLIOT. — Etude sur la condition de la femme musulmane au Maghreb, thèse Paris 1910.
- MOURLAN. — L'enseignement primaire public chez les indigènes d'Algérie, thèse Dijon 1905.
- VIVAREZ. — L'instruction de la femme musulmane, Alger 1895.
-

V. — Articles de revues et journaux

A. BERNARD. — L'instruction des indigènes en Algérie et le décret du 13 février 1883. (Revue pédagogique mars 1884).

CHERLONNEAU. — Notice sur les écoles arabes-françaises de filles et sur les ouvriers musulmans en Algérie. (Revue pédagogique 1882).

— Les écoles arabes-françaises en Kabylie (même revue 1881).

M^{me} COIGNET. — A propos de l'instruction des indigènes en Algérie (Revue pédagogique 1891).

— Lettre au Directeur de l'Enseignement primaire (même revue 1890).

Comité de l'Afrique française. — Divers articles.

GLACHANT. — Rapport sur l'instruction primaire en Algérie. (Revue pédagogique 1886).

JEANMAIRE. — Observations sur l'instruction des indigènes en Algérie (Revue pédagogique 1891).

JONNART. — Discours Tlemcen (*Dépêche Algérienne* 8 mai 1905).

M^{me} J. SALMON. — Conférence à la Société historique algérienne : « Quelques aperçus sur la femme musulmane d'Algérie ».

VI. — Bulletins et périodiques

Bulletin du Comité de l'Afrique française.

Questions diplomatiques et coloniales (divers articles, année 1907).

Publications de l'Institut colonial international, au tome de l'année 1909.

Revue Algérienne et Tunisienne de législation et de jurisprudence publiée par la Faculté de droit d'Alger.

Revue du Monde musulman, n° 1 et divers autres numéros.

INTRODUCTION

De la politique de la France à l'égard des indigènes.

Rôle nécessaire de l'école

Le grand problème de toute politique coloniale, qui s'occupe de l'établissement d'une domination honnête et profitable à tous sur des populations indigènes telles qu'on en trouve, en Afrique et ailleurs, consiste dans le choix d'une méthode qui rende cette domination avantageuse aussi bien à la race inférieure qu'à la race supérieure.

Depuis le jour où pour la première fois la France a planté son drapeau sur la terre d'Afrique et a compté parmi ses sujets des populations musulmanes, ses possessions se sont de jour en jour étendues ; l'empire qu'elles constituent aujourd'hui est immense. Sur ce sol où des Français, en rangs de plus en plus pressés, viennent s'établir, apporter leurs industries, cultiver la terre, répandre leur civilisation et prolonger la patrie, c'est toujours l'ancienne race qui subsiste, nombreuse, vivace elle aussi et profondément attachée à ses mœurs et à ses croyances.

La question indigène est d'une importance capitale pour l'avenir de l'Algérie. C'est uniquement de sa solution équitable qu'il faut attendre, avec le développement économique du pays, la paix et la sécurité sans lesquelles il n'est point d'établissement colonial durable.

L'œuvre est complexe. Il n'est rien de plus difficile

en effet que de faire l'éducation d'un peuple en retard de dix siècles sur notre civilisation et dont les aspirations intimes sont l'antipode de notre état social. L'indigène se dresse toujours en face de nous comme « un bloc de glace » que nous devons nous appliquer à entamer sans précipitation et en évitant les cassures.

Si la population musulmane était parvenue au même degré de civilisation que nous-mêmes, le problème serait simple, il suffirait de lui appliquer immédiatement nos lois et nos institutions et de proclamer tous nos sujets citoyens français. Mais il n'en va pas ainsi. Nos indigènes appartiennent à une civilisation très différente de la nôtre : la diversité de race et l'inégalité des aptitudes indiquent clairement que le problème colonial est hérissé de difficultés qui en rendent la solution malaisée.

Quelle doit être la politique de la France à l'égard de la population indigène dans sa grande colonie Nord-Africaine ? Telle est la question qui se pose au seuil de cette étude.

CHAPITRE I

Politique de refoulement ou d'assujétissement

Paul Bert a dit : « Vis-à-vis d'une population vaincue
« et conquise le peuple victorieux ne peut prendre que
« l'un des trois partis suivants : l'exterminer, la réduire
« au servage ou l'élever jusqu'à soi. Qui a jamais songé
« à exterminer deux millions et demi (près de quatre
« millions et demi aujourd'hui) d'indigènes algériens
« ou à les refouler au désert ? » La réduction à l'état
de servage ne serait ni plus facile à exécuter, ni plus
sensée à concevoir.

Un autre homme éminent (1) qui connaît parfaitement toutes les questions intéressant l'avenir de notre colonie, déclarait en 1892 : « Cette race (indigène), tenace, énergique, nous ne pouvons ni l'absorber, ni l'éliminer, ni la refouler, il faut vivre avec elle et par une administration respectueuse de ses droits et bienfaisante, il faut que nous nous en fassions aimer. »

Dans son livre sur l'Algérie (2), M. Wahl abordant ce sujet écrit de même : « Si la politique de domination est un anachronisme et la politique d'assimilation une utopie s'ensuit-il qu'il ne faille pas avoir du tout de politique indigène ? C'est à cette conclusion qu'aboutiraient, en bonne logique les opinions en faveur dans certains milieux algériens. Dût-on nous taxer d'arabophilie sentimentale, nous nous déclarons tout à fait dépourvus de ce sens pratique très particulier qui permet de concevoir le gouvernement d'un pays en faisant abstraction des quatre cinquièmes des habitants. Bien loin de se désintéresser des indigènes, la France doit les placer au premier plan de ses préoccupations algériennes. La prévoyance la plus élémentaire le lui commande, le souci de sa sécurité présente, de son avenir africain, l'humanité, la justice. »

M. Paul Leroy-Beaulieu (3) avait écrit auparavant qu'il n'y avait que trois partis à prendre à l'égard des indigènes : « Le refoulement, le fusionnement, l'abstention. » Il blâmait le refoulement ; l'abstention lui paraissait incompréhensible, comme à M. Wahl, car on ne gouverne pas un pays en feignant d'ignorer les sept huitièmes de sa population. M. Leroy-Beaulieu ne se

(1) Jonnart. — Rapport du Budget de l'Algérie en 1892, p. 108.

(2) Wahl. — « L'Algérie 1908 », p. 317.

(3) P. Leroy Beaulieu. — « L'Algérie et la Tunisie », p. 239, 240 et 241.

plaignait pas de l'existence d'une nombreuse population indigène : « Tous les esprits sérieux doivent d'ailleurs considérer le refoulement comme impraticable; il serait le point de départ d'une guerre séculaire dont on ne peut entrevoir l'issue, mais dont il est facile de prévoir les pertes et les calamités. Il nous paraît très utile pour la France continentale et pour les colons français qu'il y ait des arabes en Algérie. Si l'Algérie était une terre absolument vacante, elle finirait par être presque entièrement peuplée d'Italiens et d'Espagnols. »

Sous la plume de tous les hommes ayant consciencieusement examiné la question algérienne au point de vue de l'intérêt général du pays se rencontrent donc les mêmes idées sous des formes à peine différentes : tous rejettent la théorie du refoulement et de l'extermination, se prononcent pour le relèvement des populations vaincues.

Quelques Etats ont voulu mettre cette théorie en application dans leurs colonies, notamment l'Allemagne dans ses possessions de l'Afrique orientale et du Sud-Ouest Africain où elle a déclaré pour ainsi dire une guerre d'extermination à l'élément indigène. Non seulement on l'a privé de toute instruction, mais on lui a refusé le droit de posséder des terres et même du gros bétail sans l'autorisation du Gouvernement. Et ce traitement n'est pas le résultat d'une irritation passagère motivée par des circonstances exceptionnelles ; c'est l'application d'une théorie basée sur des principes abstraits et qui se résume ainsi : une puissance coloniale doit d'abord songer à elle-même ; elle doit travailler pour elle-même, pour ses nationaux et non pour les indigènes. Il n'est que juste de noter que l'Allemagne renonce aujourd'hui à cette formule. Mais si on voulait la reprendre il s'agirait encore de s'entendre sur la meilleure façon de travailler pour nous-mêmes. Est-ce en réduisant les indigènes à l'état « de bêtes de tra-

vail » et en leur refusant toute culture intellectuelle ? Personne n'oserait le soutenir. Les deux ennemis les plus redoutables contre lesquels nous avons à lutter sont l'ignorance et le fanatisme. Nous ne pouvons les combattre utilement qu'en multipliant les écoles, en apprenant notre langue aux indigènes et en les habituant à prendre contact avec l'européen.

C'est pourquoi nous repoussons aussi la politique d'assujétissement, qui bien que plus modérée que le refoulement fait prévaloir uniquement l'intérêt de la Métropole; elle méconnaît des intérêts respectables, elle ne tient pas compte des besoins légitimes de la population indigène. « Cette conception autoritaire a été celle que se sont faites de la politique coloniale les nations européennes depuis la découverte de l'Amérique jusqu'au commencement de ce siècle. La colonisation est tout d'abord l'exploitation brutale des pays neufs (1) ». Une politique d'assujétissement modérée, atténuée, qui peut convenir à une colonie en voie de formation comme celle que nous avons acquise au Soudan, au Congo, à Madagascar, colonies d'exploitation encore dans la période de formation, n'a plus sa raison d'être dans un pays soumis à la Métropole depuis de longues années, et où la population indigène est définitivement pacifiée. Tel est le cas pour la plus grande partie du sol algérien, sauf quelques territoires récemment occupés et peuplés uniquement d'indigènes où le régime militaire du commandement trouve encore place.

De plus en plus aujourd'hui les puissances colonisatrices abandonnent cette politique d'assujétissement qui méconnaît le devoir d'éducation incombant à la mère-patrie vis-à-vis des populations indigènes. Il nous suffira de rappeler à cet égard les déclarations faites au Congrès de Berlin de 1885 : « Cet aveu du préambule

(1) Larcher. — « Traité de législation algérienne », p. 12.

que les puissances se sont préoccupées « des moyens d'accroître le bien-être matériel et moral des populations indigènes », cet engagement pris par les puissances dans l'art. 6 de veiller « à la conservation des populations indigènes et à l'amélioration de leurs conditions morales et matérielles d'existence ». Démonstrations significatives qui ont au point de vue de l'histoire morale de la colonisation une portée considérable. Elles sont la condamnation de cette politique de destruction et d'asservissement, qui a été pendant des siècles la politique suivie par les peuples colonisateurs à l'égard des natifs de leurs colonies. Elles sont l'avoué que pour être d'une civilisation plus ou moins attardée, ces populations indigènes n'en sont pas pour cela en dehors du domaine du droit et que de la part des puissances colonisatrices c'est seulement par un juste sentiment et une exacte observation des devoirs envers les races inférieures, que peuvent se justifier ces faits de conquête brutale qui sont le plus souvent l'acte initial des entreprises coloniales. » (1).

CHAPITRE II

La Politique d'assimilation

A l'opposé de cette politique brutale et arriérée, le refoulement ou l'assujétissement, on peut concevoir la politique d'assimilation qui est celle des races latines et particulièrement de la France. Son but, c'est l'agrandissement, le développement de la mère-patrie : les colonies apparaissent comme de simples prolongements du

(1) Leseur. — Rapport au Congrès de Sociologie coloniale de 1900, p. 6.

sol de la patrie, ce sont « des provinces d'outre-mer », disent les Espagnols où l'on tend à amener les indigènes à accepter notre civilisation dans un temps plus ou moins éloigné, c'est-à-dire à en faire des citoyens ayant notre langue, nos mœurs, nos aspirations et l'amour d'une commune patrie.

Longtemps la doctrine de l'assimilation fut considérée comme le dernier mot de la politique coloniale. Ce qui était bon ou jugé tel pour la Métropole devait être bon pour les pays d'outre-mer. Nous, Français, nous aimons les principes généraux, et notre premier mouvement a toujours été de transporter dans nos colonies notre langue, nos lois et nos institutions. Le raisonnement paraît d'ailleurs sans réplique: les indigènes sont des hommes semblables à nous, qui ont cœur et cerveau comme nous. Il suffit pour les rapprocher de nous, pour les élever à notre niveau, pour les fondre dans l'unité française de leur donner l'éducation qui nous a faits ce que nous sommes, de les doter des institutions administratives qui ont façonné notre société, en un mot de les traiter comme des Français.

Notre pensée première a été de faire l'application de ces principes à l'Algérie, que nos hommes politiques ont pendant longtemps considérée comme un simple prolongement de la France, une province d'outre-mer. Sans doute, l'Algérie appartient à la France, moralement, politiquement elle en est partie intégrante ; dans un avenir plus ou moins lointain elle en viendra « peut-être » à se confondre dans son unité. Mais pour le moment il serait puéril de considérer comme un fait accompli ce qui n'est encore qu'une hypothèse bien incertaine. Il ne faut pas perdre de vue que les Français sont une faible minorité à côté d'une masse de quatre millions et demie d'indigènes. Si l'on veut l'assimilation complète il faut faire de tous ces gens-là des citoyens, c'est une conséquence extrême devant laquelle les plus décidés

reculent. Quand les conditions du climat, de la propriété, de la sécurité, quand l'état naturel et l'état social sont si différents, est-il sage de réclamer une entière uniformité ?

La politique d'assimilation c'est celle qui depuis 1871 jusqu'en 1896 a été appliquée en Algérie. On s'aperçut à l'expérience qu'il n'est peut être pas une seule de nos institutions, une seule de nos lois du continent qui puisse sans des modifications profondes s'appliquer à notre empire algérien. C'est que selon le mot d'un grand homme d'Etat (1) « les milieux sociaux résistent et se défendent et que les lois françaises n'ont pas la vertu magique de franciser tous les rivages sur lesquels on les importe. »

Les assimilateurs pensaient transformer la société indigène comme par enchantement. Et pourtant on ne transplante pas impunément un végétal d'une terre grasse et humide dans un terrain maigre et desséché. Chaque pays a ses habitants, ses mœurs, ses coutumes, ses institutions que de séculaires influences ont différenciés des institutions, des coutumes, des mœurs et des habitants des pays voisins. Vouloir transformer des hommes d'une race en des hommes d'une autre race, c'est vouloir transformer des métaux en or.

« Quand le contact a commencé à s'établir entre Français et Indigènes, rien n'était commun entre les deux peuples : les croyances, les mœurs, les institutions sociales et l'organisation économique étaient autant de causes de mésintelligence et d'éloignement. Avec leurs idées rares et simples, leur indigence intellectuelle, leur industrie enfantine, avec la brutalité de leurs instincts, la violence de leurs passions, avec leur foi religieuse absolue et absorbante, c'étaient des hommes d'un autre

(1) Jules Ferry.

âge, arrêtés à une étape qu'a depuis longtemps franchi la civilisation européenne. » (1).

Un peuple ne peut passer subitement de l'état barbare à l'état civilisé, ce grand travail qui s'opère dans nos sociétés européennes depuis dix-neuf siècles environ ; nous ne pouvons l'exécuter en quelques années chez nos sujets musulmans quelle que soit la puissance de notre expérience et de nos lumières. Un enfant n'acquiert pas en un jour l'instruction et l'expérience d'un homme de trente ans. L'instruction et l'éducation facilitent certainement ce développement de l'intelligence mais elles ne peuvent supprimer le secours de cet élément précieux qu'on appelle le temps. Le « temps » pour les arabes c'est encore plusieurs siècles. Notre erreur fut de croire qu'il suffirait d'étendre les institutions françaises aux indigènes pour en faire des Français. Nous avons eu la prétention de leur faire parcourir tout d'un coup le chemin séparant le Coran de nos codes.

Entraînée par un patriotisme qui n'était pas suffisamment éclairé, l'école politique, que tout d'abord représenta Jules Ferry avec une grande autorité d'ailleurs s'est trompée et nous a engagé dans une mauvaise voie en préconisant une assimilation ontrancière, assimilation dans tous les sens : juridique, administrative, électorale, scolaire, économique. Descendu du pouvoir, Jules Ferry fut amené à examiner de plus près les problèmes qu'il n'avait étudiés d'abord que dans son cabinet de Ministre; venu en Algérie, il n'hésita pas à déclarer qu'il s'était trompé, qu'il avait fait fausse route et qu'il fallait rebrousser chemin.

C'est qu'en Algérie, le milieu n'était pas favorable pour l'assimilation : les deux races française et arabe sont trop différentes l'une de l'autre pour qu'elles puis-

(1) Wahl. — « L'Algérie », p. 290.

sent se pénétrer. Constatons, du reste et en guise de consolation, que dans ses autres colonies où le terrain était plus favorable, la France n'a pas réussi davantage à assimiler les races indigènes. Exemple : les Annamites sous l'influence de l'enseignement français, n'ont pas perdu leur intellectualité et leur moralité, de même aux Antilles, où nous nous sommes installés depuis trois siècles, avons-nous transformé les nègres à qui on a appliqué les principes de l'assimilation dans toute sa rigueur, en leur donnant des droits égaux aux Français cette race n'est pas devenue française d'esprit et de cœur.

Combien avons-nous fait d'assimilés véritables parmi nos quatre millions et demi de sujets musulmans d'Algérie en quatre-vingts ans d'occupation ? Nous sommes très généreux en les évaluant à une centaine tout au plus, et encore ces indigènes qui ont adopté apparemment nos mœurs, notre genre de vie, qui sont devenus fonctionnaires, médecins, avocats, ne sont que bien superficiellement assimilés à nous; il n'ont pas acquis la mentalité française.

Cependant, nous entendons souvent dire autour de nous que l'indigène qui parle le français a par cela même l'esprit ouvert aux idées françaises, qu'il s'assimile nos usages, nos goûts, notre civilisation, qu'il est heureux de s'abreuver à notre littérature, et de suivre nos progrès. Notre expérience personnelle basée sur des faits précis nous permet d'affirmer que même l'arabe instruit dans nos facultés, rompu à nos usages, maniant notre langue avec une facilité et une élégance enviables (et nous pourrions en citer de cette force) n'a pas abandonné ses usages, ses goûts et ses croyances pour s'assimiler les nôtres. Ce proverbe souvent répété par Bugeaud, est encore vrai aujourd'hui : « Faites bouillir pendant huit jours, dans la même marmite, une

tête d'arabe et une tête de français, vous obtiendrez deux bouillons séparés. »

Tous ceux qui habitent l'Algérie depuis de longues années, et qui par un contact journalier avec les arabes ont appris à les connaître, savent que l'assimilation de nos sujets musulmans est une œuvre de longue haleine, qu'il ne dépend pas du législateur de faire avancer, et dont les résultats sont jusqu'ici très peu apparents. Il n'y a que les Français de France : journalistes, touristes, hommes politiques en voyages d'études, débarquant dans notre colonie sans la connaître, pour se faire des illusions. Un tel voyageur qui parcourt l'Algérie en chemin de fer d'Oran à Biskra et qui entrevoit nos plaines et nos villages de derrière la vitre d'un wagon et qui s'arrête seulement pour des réceptions officielles ou des excursions soigneusement préparées, avec exhibition de quelques indigènes très francisés, ne peut guère en quelques semaines se faire des hommes et des choses de notre pays, même avec la meilleure volonté du monde une opinion très éclairée. Bref, de sa visite, le journaliste n'emporte qu'un sentiment assez vague, dominé par le souvenir de la réception plus ou moins brillante qui lui aura été faite. De retour à Paris, il s'empres- sera de prendre la plume pour traiter à fond les ques- tions indigènes qu'il croit connaître et que son court séjour en Algérie ne lui a pourtant pas permis d'appro- fonder suffisamment.

C'est chose préjudiciable pour l'Algérie que des hommes politiques absolument ignorants des be- soins de notre colonie et n'y ayant jamais habité, croient opportun de donner leur avis chaque fois qu'il s'agit à la tribune du Parlement, de la discussion de questions intéressant les indigènes et font preuve à l'égard de nos sujets d'un *sentimentalisme absolument déplacé*, en demandant la suppression de toutes les ins- titutions *répressives* spéciales à l'Algérie, telles que :

régime de l'indigénat, pouvoirs disciplinaires des administrateurs de commune mixte, internement, etc.

Il y a quelque chose d'exagéré, de parler toujours dans *les milieux parisiens* « arabophiles par principe », de domination et d'exploitation des arabes d'Algérie et de méconnaître les sacrifices importants que l'administration française s'est imposés pour améliorer le sort des indigènes. Tout en étant justes et équitables envers eux, nous devons avoir en main des armes *suffisamment fortes* pour pouvoir réprimer les actes de violence et de brigandage, les vols nombreux et les crimes dont sont victimes trop souvent encore, dans beaucoup de régions, les colons français. « Indulgence, chez les arabes est synonyme de faiblesse. » Ce serait une faute, nous en sommes persuadé, si obéissant à un *sentimentalisme exagéré* et à un *désir trop impérieux d'assimilation* nous supprimions les pouvoirs spéciaux de l'administration à l'égard des indigènes. Cela conduirait certainement à un *affaiblissement* du prestige de l'autorité française en Algérie et à *l'anarchie* en pays arabe avec toutes les conséquences qui en résulteraient pour la sécurité de nos populations et l'avenir de la colonisation.

Seul un contact journalier et permanent avec l'arabe permet de mesurer la distance qui le sépare encore de nous et de se rendre compte combien la théorie de l'assimilation immédiate et prochaine, de cette assimilation dans tous les sens : juridique, administrative, électorale, scolaire, économique, que nous qualifions tout à l'heure « d'outrancière répressive » est un espoir chimérique et irréalisable pendant bien longtemps encore.

« L'Algérie, disait M. Jonnart en 1892, n'est pas une colonie dans le sens habituel du mot, non plus qu'une simple agrégation de départements français. Elle a un caractère intermédiaire qui n'a pas de nom, ni d'exemple dans notre système politique. Le régime qui lui convient, n'est pas l'assimilation et ce n'est pas l'autonomie.

Est-il surprenant, qu'il ait soulevé de graves controverses et qu'aujourd'hui encore on hésite et on tatonne » (1).

Est-ce à dire pour cela que rien ne soit possible dans ce sens, que nous devions rester dans le statu-quo ? Non. S'il est puéril de croire qu'on peut assimiler les indigènes, c'est-à-dire substituer notre civilisation à la leur, il n'est pas exact de penser d'autre part, qu'un fossé infranchissable nous sépare des musulmans. Nous sommes déjà loin du point de départ, mais plus loin encore du but. La pacification est faite dans les esprits, les répugnances moins fortes; colons et indigènes vivent côte à côte et sans s'unir encore commencent à se mêler.

L'assimilation doit rester pour nous « *l'idée directrice, une tendance et un but* ». Etendons progressivement et avec prudence le champ d'application de la loi française, substituons aux juridictions indigènes les tribunaux français; au lieu d'accueillir avec tant de difficulté les demandes de naturalisation, admettons dans la grande famille française les indigènes qui nous auront donné des preuves de leur dévouement et de leur loyalisme; tout en allant pas jusqu'à donner un bulletin de vote à tous les indigènes, mal préparés assurément à exercer les droits politiques, conférons le titre de citoyen français avec toutes ses prérogatives à certaines catégories, telles que instituteurs, commerçants, fonctionnaires, lettrés, qui nous apporteront une collaboration utile. Sans avoir la majorité dans le collège électoral et même une représentation égale à celle des européens, ils seront à même de constater que nous nous préoccupons de leurs aspirations et de leurs doléances, et que nous les appelons à collaborer avec nous.

Tenons compte de la différence de races ; concilions nos intérêts avec le respect naturel de leurs croyances,

(1) Rapport du Budget de l'Algérie pour l'exercice 1893, p. 20.

de leurs mœurs, et de leurs traditions. Seule une politique faite de l'association des intérêts et des cœurs permettra d'atteindre ce résultat et amènera certainement une évolution progressive qui améliorera le sort des populations musulmanes et les rapprochera de plus en plus de nous. La politique d'association (1) avec comme point de départ une instruction prudemment mais largement répandue aura sur l'assimilation absolue l'avantage de tenir compte des besoins propres de l'Algérie et de mieux s'adapter à l'organisation sociale et aux aspirations de nos sujets musulmans.

(1) Cette politique féconde en résultats a rallié les suffrages de la Chambre des députés, qui dans sa séance du 5 décembre 1907 adopta l'ordre du jour suivant proposé par M. Chailley : « La Chambre confiante dans le Gouvernement pour introduire enfin dans la politique à l'égard des populations indigènes la théorie juste et féconde dite « politique d'association » passe à l'ordre du jour. »

CHAPITRE III

La politique d'association

Rôle de l'école dans le rapprochement des races indigène et française

L'erreur d'hier a été peut être de vouloir aller trop vite. Quelques-uns se sont imaginés qu'il suffisait de transporter sur la terre africaine, nos codes, nos règlements, tout le formalisme de nos vieilles administrations, de décréter l'assimilation des deux races pour les fondre immédiatement. L'erreur d'aujourd'hui serait de repousser toute idée de conciliation entre des populations destinées à vivre côte à côte et de dénoncer les populations musulmanes comme irrémédiablement fermées à la pénétration de la science et des principes de notre droit public.

Est-ce à dire qu'il faille rester dans le statu-quo ? Tout vainqueur ne doit-il pas faire connaître à ses sujets les bienfaits du progrès, élever leur niveau moral et s'en faire des auxiliaires utiles ?

Les deux thèses ont ceci de commun qu'elles règlent d'un trait de plume les destinées des populations indigènes. La question est plus complexe. La vérité trouve sa formule dans un régime qui suppose moins d'impatience et exige plus d'efforts. Il ne faut rien précipiter, mais tout espérer d'une instruction appropriée, méthodique et suivie du rapprochement des intérêts qui précède le rapprochement des âmes, d'une politique d'acomodation libérale et progressive, qui détermine l'évolution nécessaire sans heurter brutalement les croyances, les mœurs, les traditions et l'état social des indi-

gènes. Telle est la politique d'association qui est comme une assimilation de degré inférieur, une assimilation pratique susceptible de réaliser actuellement tout le possible et tout l'utile.

Une solidarité de fait existe quoiqu'on n'en convienne pas toujours, entre colons européens et indigènes. Il faut rendre cette solidarité consciente et voulue, transformer en collaboration de bonne foi un voisinage parfois défiant ou hostile, concilier les intérêts en présence et faire enfin des indigènes les auxiliaires actifs et fidèles de l'œuvre colonisatrice de la France.

Il ne s'agit donc pas de « *transformer les arabes et les kabyles en Français* », il suffit de les mettre en état de se rapprocher de nous pour que tout naturellement s'établisse le contact économique, intellectuel et moral qui est le fondement même de l'association.

« C'est notre devoir de prendre souci de l'amélioration du sort des indigènes, de les élever jusqu'à nous, de les amener « progressivement » dans la grande famille française et si la fusion reste une chimère, d'opérer la reconciliation des deux races; toute autre politique ne serait pas seulement contraire aux lois de l'humanité, elle serait infidèle aux traditions et au génie de la France. C'est notre devoir et en même temps notre intérêt : si nous voulons asseoir notre conquête d'Algérie sur une base indestructible..., il est indispensable que nous nous attachions les musulmans algériens par des liens moins fragiles que ceux qui aujourd'hui les retiennent sous notre domination. » (1).

Deux sortes de moyens nous permettront de poursuivre cette œuvre de rapprochement. Les uns d'ordre matériel : amélioration des conditions d'existence, développement de l'agriculture et de l'industrie, accroissement des relations commerciales etc...; les autres d'ordre mo-

(1) M. Jonnart. — Op. citée, p. 106 et 107.

ral : l'assistance sous toutes ses formes, (œuvres de prévoyance, d'hygiène et de mutualité) et l'instruction par l'école et par les œuvres post-scolaires, sera un des moyens les plus efficaces pour l'éducation des indigènes.

Les premiers nous permettront de tenir compte des intérêts supérieurs de la France et de la population musulmane. Il ne faut pas oublier en effet que si nous avons conquis l'Algérie, si nous avons dépensé pour cette conquête presque sans compter et si les riches vallées fertilisées par nos travaux ont été arrosées par le sang et la sueur de nos premiers colons tombés en assainissant le sol et en luttant contre l'élément hostile, c'est dans l'intérêt de la France. Ne craignons pas de le dire, si nous voulons être les bienfaiteurs et les éducateurs de la population indigène, c'est dans *l'intérêt* de la France. Mais, d'autre part, en civilisant les indigènes, en leur donnant le moyen d'améliorer leurs conditions d'existence, et en les faisant des clients de notre commerce et de notre industrie, nous respectons aussi leurs intérêts, et nous nous efforçons de satisfaire leurs besoins et d'augmenter leur bien-être. Notre politique sera donc une politique « *d'intérêt réciproque.* »

Pour arriver à ce résultat, nous ferons d'abord appel aux facteurs d'ordre matériel, relevant de l'initiative privée secondée par les Pouvoirs publics. Nous améliorerons l'agriculture, en apprenant à l'indigène à mieux cultiver sa terre, par des procédés moins routiniers, avec des instruments plus perfectionnés à obtenir un rendement plus abondant; nous développerons les industries et, en particulier, les industries d'art indigène, nous faciliterons les transactions commerciales entre colons et arabes par la construction de routes et de chemins de fer. Ce mobile qui pousse les nations à coloniser, ce sentiment si profondément humain, *l'intérêt*, existe chez les gens primitifs comme chez les peuples civilisés, c'est un levier puissant qui soulève les peuples

anciens et les hausse au niveau des bienfaits de la civilisation. Le jour où la population musulmane aura compris qu'en se laissant conduire par nous, elle pourra jouir des mêmes avantages, ce jour-là la colonisation sera plus qu'à moitié faite et le rapprochement sera accompli.

C'est une erreur profonde de croire les indigènes figés à jamais dans leur civilisation : tous ceux qui connaissent ce peuple sont persuadés qu'il n'est pas réfractaire au progrès et qu'il accepte volontiers les améliorations quand il a pu en comprendre les avantages et surtout quand on lui fournit les moyens de les réaliser.

Le rapprochement matériel ne suffit pas : la conquête doit être économique et morale. Par les seconds moyens que nous avons énumérés précédemment : instruction, assistance et prévoyance nous ferons « *l'éducation des indigènes* », nous élèverons leur niveau intellectuel.

Nous plaçons l'instruction au premier plan. Sans aller cependant jusqu'à invoquer avec Taine « *la force énorme de l'école* », nous croyons que l'instruction même élémentaire est un merveilleux instrument de rapprochement entre les Indigènes et les Français. L'école, en donnant aux jeunes indigènes la connaissance pratique du français usuel, en élargissant leur horizon intellectuel, et en leur inspirant le goût et comme le besoin d'améliorer leur condition matérielle et morale, les amènera pour ainsi dire au seuil même de la civilisation française, les préparera à entrer avec nous en relations d'affaires, à participer à nos entreprises et à vivre en quelque mesure de notre vie.

L'école indigène doit être une réduction de la vie telle que l'élève la mènera plus tard ; *il s'ensuit que l'enseignement doit se plier aux nécessités du milieu et aux désirs de la population*. La méthode consiste à adapter l'enseignement à la mentalité des indigènes, à le rendre aussi simple, aussi concret, aussi pratique que possible,

à s'attacher aux réalités; à développer le bon sens critique et à donner de bonnes habitudes et non des théories « L'enseignement ne doit comprendre que des notions tout à fait élémentaire, d'écriture, de lecture, de calcul et d'histoire, quelques conseils d'hygiène, et quelques leçons d'économie rurale....; plus il aura un caractère pratique, utilitaire et plus les indigènes qui se laissent guider par l'intérêt se montreront disposés à nous confier leurs enfants. » (1). Le programme taillé à la mesure des besoins des indigènes ne comportera guère que les notions immédiatement utilisables dans leur vie de tous les jours : l'instruction reçue à l'école leur permettra en améliorant leur condition matérielle de s'élever en dignité, en probité et en moralité.

L'école indigène d'Algérie réalise un type qui est le résultat de longs efforts et de nombreux tâtonnements et qu'on imite aujourd'hui un peu partout dans nos colonies. Dans la conception première, on avait rêvé de muer les indigènes en civilisés d'Occident, en Français du XIX^e siècle; toujours imbus de nos idées d'assimilation, nous avons conçu les écoles indigènes de filles et de garçons à l'image des écoles de France : la seule vertu de l'enseignement de notre langue, de notre histoire, de notre civilisation, pensaient les premiers organisateurs des écoles arabes-françaises, devait transformer rapidement la population musulmane. On s'aperçut vite que la route suivie était mauvaise : les produits de cette éducation à l'européenne n'étaient pas des français, mais n'étaient plus des arabes, nos érudits étaient devenus des « déclassés dans leur propre pays ». L'académie est entrée aujourd'hui dans la bonne voie en donnant à l'enseignement une orientation pratique, agricole et professionnelle; elle a établi un système de pénétration graduelle qui ne répugne ni aux français algériens ni

(1) M. Jonnart. — Op. citée, p. 126 et 127.

aux indigènes, parce qu'il se concilie avec l'état mental de ceux-ci et avec l'intérêt supérieur de la France.

Notre rôle d'éducateur ne se termine pas avec l'école, il est plus vaste. Lorsque l'école a établi une base solide et a préparé à tous les germes un terrain favorable, par une première façon donnée dans la saison propice de l'enfance, il est de notre intérêt de ne pas abandonner le jeune homme au hasard, car il pourrait bien vite perdre tout le profit de son passage à l'école; il faut le suivre dans la vie, le surveiller, l'aider et le conduire au besoin. Les œuvres post-scolaires tels que sociétés d'anciens élèves seront le complément nécessaire de l'école. L'instituteur pourra dans les cours d'adultes, dans des conférences, et des causeries familières développer les idées de prévoyance, d'épargne et de mutualité si peu répandues dans la grande masse indigène. « L'indigène instruit, a dit Charveriat, est un ennemi ¹¹ pour nous. » (1). Cette formule est très vraie, nous reconnaissons qu'instruire les indigènes sans les éduquer, sans les moraliser est plus dangereux que de les laisser dans l'ignorance. Eh bien c'est en organisant les œuvres post-scolaires qui leur permettront d'entrer en contact plus intime avec nous et en créant des sociétés de prévoyance, d'épargne, de mutualité et des services d'assistance (consultations gratuites, infirmeries, hôpitaux) qui amélioreront leur condition matérielle que nous moraliserons les indigènes et les rapprocherons de plus en plus de nous.

Le succès de cette œuvre de civilisation de rapprochement et de moralisation, dépendra en grande partie des

(1) C'est aussi l'opinion de M. le professeur Charpentier, qui dans son « Cours de législation algérienne (1909-1910), déclare que l'instruction donnée à l'école doit être complétée nécessairement par les œuvres post-scolaires : sociétés d'anciens élèves, cours d'adultes, conférences, etc...

« instituteurs », véritables missionnaires laïques, qui sur cette terre d'Afrique, accomplissent une œuvre essentiellement patriotique et humanitaire, trop souvent méconnue. Le rôle de l'instituteur français, perdu dans quelque village kabyle ou dans un ksour du Sud-Algérien, apparaît comme un des plus délicats qui puisse être confié à un fonctionnaire.

« En France, l'instituteur est avant tout chargé d'instruire, c'est la société toute entière qui éduque et qui civilise. Les élèves trouvent dans leur famille, dans les champs, dans la rue, l'occasion de voir, d'entendre, de se former : ils s'initient peu à peu à cette société dans laquelle ils devront vivre. En tribu, l'instituteur est seul contre tous. Sa tâche est énorme et ses moyens d'action réduits au minimum. Il doit vaincre le mauvais vouloir, les préjugés, la routine; il doit désarmer une défiance naturelle, il doit éduquer plus qu'instruire; il doit introduire dans la société indigène le levain qui la transformera. Son rôle social est considérable.

✕ L'instituteur de l'école indigène, représente non pas seulement la France, mais la civilisation : il doit être un exemple vivant de toutes les vertus qu'éveillent ces mots « c'est un français ». Ce nous est une grande joie de penser que la plupart de nos maîtres ont acquis par une vie toute de justice et de dévouement une autorité morale incontestable sur leur entourage indigène. On les consulte, on les prend comme arbitres dans les différends, on leur demande conseil dans les cas embarrassants. Ces maîtres ont brisé le moule étroit où les programmes et les règlements renferment l'instituteur; ils ont fait plus que d'apprendre à lire et à écrire à des enfants, ils ont donné à toute une population le sentiment de la grandeur morale, ils ont réalisé aux yeux de nos sujets musulmans, le type de français qu'il faut aimer parce qu'il est juste et bon et cela est inestimable au point de vue social et politique.

Le maître d'école indigène est l'instituteur non point seulement de ses élèves, mais de toute sa tribu. La maison d'école est un coin de la France; c'est comme on l'a dit fort justement, un foyer de lumière et de civilisation et le maître du logis qui apprend à lire et à écrire, qui greffe les arbres du pays, qui soigne les ophtalmies et les fièvres et se repose en bêchant son jardin est le meilleur auxiliaire du progrès moral et social; il est dans sa tribu suivant un mot célèbre « le missionnaire des idées bonnes et utiles. » (1).

Nous ne prétendons pas, répétons-le en concluant, que l'école à elle seule suffise à la tâche de transformer la masse musulmane et de l'assimiler à nous, mais nous pensons que c'est par elle qu'on peut agir le plus efficacement sur les esprits et sur les cœurs. Nous estimons qu'en Algérie, comme dans toutes nos colonies, elle est l'élément de civilisation par excellence, l'arme pacifique de la conquête morale et l'instrument indispensable de cette politique d'association et de rapprochement des races indigène et française.

CHAPITRE IV

Attaques dirigées contre les écoles d'indigènes. — Nécessité d'instruire les musulmans algériens

L'avenir de la France, en tant que grande puissance musulmane, est profondément attaché à l'œuvre de l'instruction des indigènes, qui est, suivant l'expression de

(1) Bernard. — Bulletin de l'enseignement des indigènes, année 1897 et 1898, pages 179 et 180.

M. le Gouverneur Général Jonnart une question de « politique musulmane. » La nécessité des écoles indigènes semble aujourd'hui reconnue par tous les hommes autorisés qui dirigent les destinées de notre grande colonie nord-africaine.

Malheureusement il n'en a pas toujours été ainsi : il y a quelque quinze ans à peine, des adversaires nombreux et systématiques (1) protestaient énergiquement contre les créations d'écoles qu'ils considéraient comme une œuvre inutile et même dangereuse pour l'Algérie. Les accusations formulées dans les journaux, les revues et les rapports parlementaires dénotèrent trop souvent l'ignorance de leurs auteurs en cette matière.

Avant d'entrer dans le vif de notre sujet, et au moment où les assemblées algériennes (2) se sont prononcées nettement pour l'extension de l'enseignement primaire indigène, nous ne croyons pas inutile de résumer brièvement les critiques qui ont été dirigées contre cet enseignement et qui sont reproduites encore à l'heure actuelle par quelques adversaires obstinés. Cela nous permettra de dégager au seuil de notre étude, le véritable caractère de l'école indigène, son utilité et son action bienfaisante pour le relèvement économique et moral de nos sujets musulmans.

SECTION I

Accusations formulées contre les écoles d'indigènes

Les arguments souvent reproduits des adversaires de l'enseignement des indigènes peuvent se ramener à cinq principaux :

1° « Toute tentative pour rapprocher de nous les indi-

(1) MM. Vignon, Chaudey, Pourquery de Boisserin

(2) Délibération des Délégations financières (15 avril 1908).

gènes par l'école est à l'avance condamnée à l'insuccès, car les Musulmans de l'Afrique du Nord sont réfractaires à tout progrès : leurs mœurs, leur religion et leurs croyances les détournent d'envoyer leurs enfants à l'école. »

C'est là une affirmation aventureuse et qui ne repose sur aucun fondement : tous ceux qui connaissent les musulmans pour avoir vécu avec eux dans leur milieu, déclarent que tout en étant attachés à leur foi et à leurs traditions, les Arabes et surtout les Kabyles sont des gens fort pratiques adoptant sans aucune difficulté, toutes les innovations susceptibles d'accroître leur bien-être et leurs moyens d'existence. Aucune raison religieuse, aucune tradition n'empêche les indigènes d'adopter nos instruments et nos outils, nos procédés de travail et nos usages.

Mais admettons un instant qu'il ne faille pas voir dans cette pénétration de notre civilisation une base de rapprochement insensible entre les indigènes et nous, admettons que nos indigènes ne soient pas susceptibles de se laisser gagner par le progrès. Alors voilà donc des hommes qui parlent une langue assez élevée dans la hiérarchie, une langue littéraire comme l'arabe, qui ont vécu au contact de civilisations avancées et en ont gardé quelque chose. Et ces hommes seraient moins sensibles aux attraits de notre civilisation, que les Musulmans de l'Inde et de l'Egypte, que leurs congénères tunisiens qui ont déjà appris en grand nombre le français, que les Anamites, que les Cambodgiens et que les Hovas.

Car, des hommes entreprenants sont allés avec ardeur, au péril de leur vie, instruire tous ces peuples aux quatre coins du monde. Nous avons des écoles à Majunga et chez les Malgaches ; presque tous les Polynésiens ont aujourd'hui passé par les mains des missionnaires ; nous avons, nous-mêmes des missions jusqu'au cœur du Con-

go, sur l'Oubangui. Beaucoup d'auteurs, Broca entre autres vantent l'aptitude des misérables australiens eux-mêmes à apprendre nos langues et à faire de la musique.

Ainsi les peuples placés au dernier degré de l'échelle des races, ont été avec plus ou moins de raison jugés dignes d'être initiés à notre civilisation, et nos indigènes algériens ne mériteraient pas cet honneur ? Heureusement les faits prouvent le contraire et démontrent que notre influence se fait sentir un peu partout en Algérie.

« Dans beaucoup de villages de la grande et de la petite Kabylie, le voyageur étonné trouve au détour d'une de ces ruelles étroites et tortueuses une maison bâtie à l'européenne; il entre; belle salle aux lambris, glace et applique, cheminée en marbre; seuls les épais tapis de laine rappellent l'Orient. Le mobilier est l'œuvre d'ouvriers français, la vaisselle porte une marque française. Nombre de maisons kabyles sont maintenant pourvues de cheminées; on trouvera un peu partout des coffres solides, des bancs, quelquefois des matelas.

Les Kabyles réfractaires à tout progrès ? Allons donc ! Etudiez ces physionomies fines, expressives, vous y lisez la curiosité la plus vive alliée au sens pratique le plus aiguisé. Voyez-les dans les gares prendre leur billet enregistrer leurs bagages et assurer à eux seuls le trafic de certaines lignes » (1).

Leur industrie rudimentaire ne laisse pourtant pas elle aussi de se perfectionner à notre contact. Jusque dans la montagne, les Kabyles ont singulièrement développé leurs petites industries de boisselleries et de meubles d'autrefois, fabricant des porte-photographies, des porte-cartes, des guéridons, des étagères. Leurs bijou-

(1) P. Bernard.— Bulletin de l'enseignement des indigènes,

tiers font maintenant des broches et des bracelets à la française.

L'agriculture indigène s'améliore tous les jours. Allez dans la plaine vous rencontrerez à chaque pas des arabes labourant leurs terres avec des charrues françaises, employant nos procédés de culture, nos engrais et nos instruments agricoles.

« L'impression générale que ne manque pas d'emporter d'un séjour en Algérie, un observateur impartial, est que les indigènes ne se montrent pas plus réfractaires que les paysans de France à adopter les innovations qui leur paraissent pratiques et peu coûteuses. Le maréchal Bugeaud avait coutume de dire que la colonisation par les indigènes devait compléter la colonisation française; rien, jusqu'à présent, n'autorise à penser que ce rêve ne deviendra pas un jour une réalité (1) ».

2° « *Les Musulmans, dit-on, sont hostiles à l'instruction, la contrainte seule les pousse à envoyer leurs enfants dans nos écoles, qui, pour la plupart, sont vides et désertes.* »

Il est vrai qu'au début l'œuvre de l'instruction primaire a rencontré chez les indigènes peu de faveur, qu'il a été parfois difficile d'amener les jeunes musulmans à l'école et encore plus d'obtenir d'eux une fréquentation régulière. Il est non moins certain que depuis longtemps déjà l'accroissement annuel de la population scolaire indigène est notable et que la fréquentation s'améliore, de jour en jour. Dans les villes et les tribus commerçantes, les indigènes sentent bien le parti que leurs enfants pourraient tirer de la connaissance du français et les écoles s'emplissent toutes seules.

Les statistiques de l'enseignement primaire attestent

(1) P. Bernard. — Bulletin de l'enseignement des indigènes,

les progrès croissants de nos écoles et du nombre des élèves. (1).

La légende des « écoles désertes » ne s'emplissant qu'aux jours de visites d'hommes politiques ou de personnages en voyage d'études, pouvait être servie il y a vingt ans; aujourd'hui elle paraît ridicule. Les écoles sont plus ou moins fréquentées suivant les régions, mais la fréquentation en général est très bonne et n'est pas inférieure à celle des écoles d'européens (2). Il est bon de faire remarquer que les indigènes envoient leurs enfants à l'école de leur plein gré; la loi de l'obligation n'a jamais été appliquée en Algérie, excepté dans la commune de Fort-National où l'on a usé de cette mesure pendant quelque temps.

3° « *L'enfant musulman arrivé à l'âge de la puberté, subit une espèce de crise qui le rend incapable de profiter de l'instruction : son zèle pour le travail intellectuel se ralentit et il éprouve quelques difficultés à suivre les leçons qui lui sont faites.* »

C'est là une question fort délicate et pour la résoudre, nous ne pouvons mieux faire que d'en appeler aux témoignages d'hommes plus autorisés que nous en cette matière.

« La puberté, dit M. le sénateur Combes, n'affaiblit pas l'intelligence de l'indigène; elle a pour effet quand elle n'est pas contenue par des résistances morales de faire prédominer les désirs des sens sur l'étude et le goût de l'instruction. Notre jeunesse traverse la même épreuve, elle y résiste par les mêmes moyens ou elle y succombe pour les mêmes causes. Pour être plus précoces peut-être sous le ciel d'Afrique, les exigences des sens ne sont pas plus fatales au développement de l'esprit que sous

(1) Voir chapitre I (Section II), Titre III, 2^e partie.

notre climat tempéré. Notre système d'éducation refrènera la fougue des désirs par une sage direction donnée aux idées en même temps qu'elle soustraira le jeune homme aux tentations et aux défaillances. »

Voici, d'autre part, ce que dit M. Bernard, dont l'opinion fondée sur l'étude d'un grand nombre d'enfants indigènes, nous paraît très exacte « L'arrêt de développement intellectuel est loin de se produire chez tous les indigènes, mais en thèse générale nous croyons que nos élèves traversent, entre 15 et 18 ans, une période critique d'où ils sortent moins actifs, moins aptes à comprendre, moins intelligents.

La puberté arrive : le jeune indigène qui jusque là était gracieux, plein d'ardeur et d'entrain, curieux, et d'une intelligence vive, s'éteint subitement, vieillit, perd toutes ses bonnes dispositions intellectuelles.

Cette constatation ne nous semble nullement un argument contre l'instruction des indigènes. Tout d'abord, nous opérons surtout en Kabylie et les conséquences de la puberté nous paraissent là, moins graves qu'ailleurs; ensuite, comme nous l'avons dit, il y a bon nombre d'élèves qui ne ressentent nullement la crise et, enfin, c'est ici, le point important, l'enseignement que nous donnons aux indigènes est si simple et si élémentaire, il revêt un caractère si pratique qu'un arrêt de développement intellectuel chez ceux qui sont destinés à la recevoir ne peut produire aucun effet. » (1).

4° « *L'école arrache l'enfant indigène à son milieu naturel, elle lui fait désertier l'agriculture et les travaux manuels pour encombrer nos administrations où ils sollicitent une place d'employé, de chaouch, de khodja, etc.; bref l'indigène instruit devient un « déclassé ».*

Des « déclassés », c'est le grand argument dans la

(1) Bernard. — Bulletin de l'enseignement des indigènes.

bouche des adversaires de l'enseignement des indigènes : les écoles préparent des demi-érudits qui abandonneront la culture pour les emplois des villes.

Qu'il y ait eu quelques déclassés, il y a quarante ou cinquante ans, parce que les enfants sortis de nos collèges arabes-français et de nos lycées n'avaient pas toujours autour d'eux une famille capable de comprendre les bienfaits de l'instruction qu'ils avaient reçue, c'est possible. Mais il ne faudrait pas en conclure qu'aujourd'hui l'enseignement prédispose l'écolier à quitter son village ou sa tribu pour se ruer vers la ville à la recherche de quelque « place de chaouch ». Non ce serait une erreur profonde.

L'instruction que reçoivent les élèves indigènes est en quelque sorte l'image en réduction de la vie qu'ils doivent mener en tribus : l'enfant formé dans nos écoles est préparé à améliorer les conditions d'existence de sa famille; il n'est pas poussé à chercher une autre situation. Ses préoccupations sont tournées vers les travaux des champs et de l'atelier et pas du tout vers les emplois publics. Les quelques élèves qui, exceptionnellement, se dirigent vers les lycées ou les collèges, les médersas, ou le cours normal, prennent ce parti pour obéir aux désirs de leur famille. L'école ne fait rien pour leur suggérer cette ambition.

En fait, il est facile de prouver que l'universalité des élèves de nos écoles à de rares exceptions près, restent dans leur tribu pour continuer le métier de leurs parents. Nos instituteurs, à différentes reprises, ont établi des statistiques indiquant ce qu'étaient devenus leurs anciens élèves et la profession qu'ils avaient choisie.

Nous en reproduisons quelques-unes concernant des écoles situées dans les différentes régions de l'Algérie :

A Tlemcen sur 250 élèves :

10 sont entrés dans l'enseignement.

- 4 dans les médersas.
- 12 dans d'autres écoles.
- 20 ont embrassé la carrière militaire.
- 14 ont obtenu des places de chaouch, clercs d'huissiers, etc....
- 190 exercent la profession de leurs parents ou des métiers manuels.

Grande Kabylie. — Ecoles principales de Djemaâ-Saharidj, Tizi-Rached, de Michelet (Djurdjura), d'Aïn-Sultan (Dra-el-Mizan mixte), de Tamazirt. Sur 800 élèves sortis dans ces six dernières années :

- 60 sont entrés dans l'enseignement.
- 16 sont devenus militaires.
- 12 sont entrés au lycée.
- 18 sont employés d'administration.
- 104 sont devenus comptables ou commerçants.
- 590 sont restés cultivateurs comme leurs parents.

Alger. — *Ecole indigène de la rue Montpensier.* — Nous donnons la statistique que nous a fournie M. Sarrouy, le sympathique directeur; elle aura d'autant plus de valeur que cette école reçoit un grand nombre d'élèves, qui, habitant la grande ville, pourraient être plus tentés que leurs correligionnaires de la campagne d'obtenir des « places », de devenir des « déclassés ».

Année scolaire 1907-1908

Elèves inscrits pendant l'année scolaire....	483
Elèves inscrits à la fin de l'année.....	365
Elèves sortis.....	118

Peu d'élèves ont pu embrasser la profession du père. Les indigènes, à Alger, sont, en effet, employés en général, aux travaux du port comme portefaix, d'autres sont des ouvriers occupés par les commerçants de la ville; il en résulte que les artisans, commerçants, sont rela-

tivement peu nombreux. Voici d'ailleurs ce que sont devenus la plupart des élèves sortis :

1°	Apprentis	tonneliers	4
2°	—	tisserands	3
3°	—	cordonniers	9
4°	—	tourneurs	3
5°	—	boulangers	5
6°	—	brodeurs	2
7°	—	serruriers	4
8°	—	épiciers	6
9°	—	commerçants	9
10°	—	tramways électriques.....	18
11°	—	postes	6
12°	—	porteurs dans les marchés....	5
13°	—	cireurs	5
14°	—	vendeurs de journaux.....	7

86

32 indigènes étaient trop jeunes pour être de quelque utilité à leurs parents; la plupart ont changé de quartier où habitent la campagne (Frais-Vallon, Bouzaréa, El-Biar, St-Eugène).

Année scolaire 1908-1909

Elèves inscrits pendant l'année.....	509
Elèves inscrits à la fin de l'année.....	385
Elèves sortis.....	124
1° Apprentis tonneliers	3
2° — tisserands	4
3° — cordonniers	3
4° — tourneurs	2
5° — boulangers	7
6° — serruriers	6

7°	—	brodeurs	5
8°	—	commis d'épicerie.....	9
9°	—	chaouchs	7
10°	—	postes	10
11°	—	tramways électriques	13
12°	—	Vendeurs de journaux.....	9
13°	—	cireurs	7
14°	—	porteurs dans les marchés.....	5
15°	—	ont changé de quartier.....	34

Total..... 124

« Notre population scolaire, dit M. Sarrouy, se kaby-
 « lise de plus en plus et les élèves kabyles forment une
 « bonne moitié de notre effectif. Les notables indigènes
 « se fixent de préférence à Belcourt et dans les environs
 « d'Alger. La Haute Ville tend à devenir un gros quar-
 « tier ouvrier ».

Ces statistiques sont instructives et édifiantes : nous
 les livrons à la méditation des gens impartiaux. Ils ver-
 ront par là ce qu'il faut penser de la bonne foi de ceux
 qui vont répétant partout que les écoles primaires d'in-
 digènes ne forment que des « déclassés ».

5° « *L'instruction fait des indigènes des « MÉCON-
 TENTS », des « RÉCLAMEURS », difficiles à gouverner, des
 « ÊTRES CORROMPUS », des « CONCURRENTS » du fran-
 çais ».*

L'indigène instruit est moins maniable et moins gou-
 vernable que l'indigène ignorant, il faut le reconnaître.
 En effet, l'instruction française, ne se borne pas à vivi-
 fier l'esprit et à ranimer le cœur, elle met l'individu en
 communication avec le monde civilisé où les questions
 de tout ordre sont tous les jours, discutées dans les
 livres, la presse et les réunions publiques. Malgré lui
 l'indigène est amené peu à peu à réfléchir, à examiner

sa situation, à la comparer à celle de l'homme dans les autres continents et à tirer une conclusion. Alors il demande qu'on respecte en lui les droits sacrés de l'homme. Où est le mal ? La France libérale peut-elle préférer à l'instruction qui fait entrer la lumière dans les esprits et les cœurs, l'ignorance qui permet seulement de contenir les indigènes par la force matérielle ?

« L'indigène devient un « RÉCLAMEUR » : mais l'école ne saurait être rendue responsable de cet état de choses. Les indigènes ont été trop souvent la proie de gens sans aveu, et ont été exploités d'une façon exagérée par les agents d'affaires et les usuriers. « L'équité n'est pas toujours le sentiment qui préside à nos relations avec les populations conquises, dit M. Chaudey (1). » Il est regrettable que beaucoup d'européens n'aient d'autres professions que de s'enrichir aux dépens de l'indigène, de « FAIRE SUER LE BURNOUS » suivant une expression consacrée en Algérie.

Les indigènes ne sont pas encore traités avec tous les égards dus à des hommes qui bien qu'inférieurs à nous en civilisation, n'en sont pas moins des êtres respectables. Quelquefois l'indigène qui se présente dans nos bureaux pour faire valoir ses droits ou obtenir un renseignement, n'est pas reçu avec la même bienveillance qu'un européen. Rien d'étonnant, à ce que l'arabe, comme tout autre contribuable réclame et proteste pour faire disparaître une injustice ou une erreur dont il a été victime. Il paye l'impôt, il supporte une partie des charges publiques, il a droit en retour à des égards de notre part. Toutefois, nous sommes les premiers à reconnaître que si l'indigène outrepassé ses droits, adresse une réclamation sans fondement ou sollicite une faveur injustifiée, l'administration ne doit pas hésiter à éconduire le réclameur.

(1) M. Chaudey. — Rapport de 1896 sur le budget de l'Algérie.

Mais, n'oublions pas que notre situation de conquérants nous commande d'être justes et équitables à leur égard. Tout en maintenant chez eux l'esprit de discipline, nous croyons que l'école bien loin de faire des réclameurs, fera disparaître bien des malentendus et établira entre vainqueurs et vaincus l'entente morale qui dissipera les méfiances et les froissements.

L'instruction, dit-on, encore « corrompt l'indigène » puisqu'il ne prend généralement que le mauvais côté de la civilisation. L'exagération est manifeste. De ce que quelques jeunes gens n'ont pas pu ou su tirer parti de leurs études et se sont laissés aller au jeu, à l'alcoolisme, au vice, etc..., faut-il s'en prendre à l'instruction française et la présenter comme nuisible à l'indigène ? On voit aujourd'hui des personnes instruites en arabe ou complètement illettrées jouer et boire. Il convient donc de mettre ces mauvaises habitudes sur le compte d'une éducation première dont l'instruction n'a pu combler les lacunes, ou d'une volonté trop faible pour assurer (ce que les anglais appellent « le self control ») la domination de soi-même.

Enfin, a-t-on encore prétendu, l'indigène instruit devient le « CONCURRENT » du français. L'on ne saurait pourtant faire l'injure à la France de supposer qu'en plantant son drapeau dans ce pays, elle n'ait eu d'autre but pour faire de la place à ses propres enfants que de réduire l'indigène à la misère par une restriction progressive des moyens d'existence. A s'en rapporter aux déclarations sincères de ses hommes politiques et de ses différents représentants, elle s'est volontairement donnée la noble mission de relever matériellement et moralement les indigènes d'Algérie.

D'ailleurs, quand on examine la situation actuelle, on voit bien que ce n'est pas l'indigène musulman qui encombre le commerce, l'industrie et les carrières libérales. Dès lors, pourquoi craindre sa concurrence, plu-

tôt que celle des autres éléments de la société et l'exclure de la lutte pour la vie ? En droit et selon toute logique ne doit-il pas avoir sa place dans le pays de ses ancêtres et concourir à sa régénération ? Le condamner à voir prospérer les autres en restant lui-même dans la misère, serait une injustice flagrante. La France doit retrouver ses sacrifices, cela va sans dire, dans la prospérité de ses propres enfants. Mais elle doit les retrouver aussi dans l'honneur et la gloire d'éveiller à l'activité et d'appeler au bien-être un peuple qui se complait dans la vie contemplative et qui est menacé de rester toujours en dehors de la civilisation.

SECTION II

Nécessité d'instruire les Musulmans algériens

Nous croyons avoir suffisamment répondu aux attaques et accusations dont furent l'objet, à une époque récente, les écoles indigènes d'Algérie ; nous avons opposé à des imputations injustes des faits probants. Cette controverse qui n'a plus qu'un intérêt historique, nous aura permis de mettre en relief le véritable caractère de l'enseignement des indigènes et de prouver que, en instruisant ses sujets musulmans, la France ne poursuit pas une œuvre nuisible et vaine, mais qu'elle accomplit une mission utile et bienfaisante, nous dirons même « nécessaire ».

« L'école indigène » répond en effet à un double but :

1° *But moral* : Elle est un instrument de rapprochement et de moralisation et doit, par la connaissance de nos sentiments, de nos idées et de nos progrès, amener les indigènes à nous mieux comprendre; elle doit détruire les préjugés fatalement hostiles de l'ignorance. Comme l'a dit plusieurs fois M. le Gouverneur Général Jonnart,

rappelant le vieux proverbe arabe : « Qui ignore une chose la hait. » A l'école, nos sujets musulmans apprendront que nous représentons dans l'Afrique du Nord une civilisation supérieure, la civilisation européenne, qui est pour eux bienveillante et bienfaisante. Enfin, l'instruction contribuera à libérer les indigènes du fanatisme religieux qui est bien le plus dangereux et le plus irréductible ennemi de notre domination et de notre sécurité. Eclairées par les faits et fécondées par l'habitude de la réflexion, les jeunes générations finiront enfin par ouvrir les yeux et s'apercevoir de l'ignorance et de la fourberie de leurs marabouts et cheurfa. Ainsi s'éveillera chez eux le sentiment de leur véritable intérêt qui est de vivre en bons rapports avec nous et de participer le plus possible à une œuvre de civilisation dont ils seront les premiers bénéficiaires.

2° *But matériel.* — L'école améliorera la situation matérielle de nos sujets et les aidera à réaliser des progrès dans le champ de leur activité pratique traditionnelle.

L'enfant indigène qui aura fait ses études, saura parler notre langue suffisamment pour entrer en rapport avec nous; il écrira facilement une lettre, il saura greffer, marcotter, bouturer, soigner convenablement son jardin, se servir des outils usuels, (rabot, pioche, scie), pour réparer ses meubles et sa maison.

Bref, l'école indigène, dans sa forme actuelle par sa double action bienfaisante, n'est pas seulement un instrument de rénovation morale, elle est surtout « *un instrument d'autorité et un moyen d'influence* »; elle fera de chacun de nos sujets un membre utile à la colonie un « *fidèle auxiliaire* » de la France.

On doit donc instruire les indigènes d'Algérie.

Examinons maintenant comment et dans quelle mesure cette instruction a été répandue depuis la conquête jusqu'à l'époque actuelle.

DIVISIONS ET PLAN DE L'ÉTUDE QUI VA SUIVRE

Notre pensée première avait été d'aborder cette étude en remontant seulement à une vingtaine d'années en arrière, laissant de côté complètement tous les essais plus ou moins infructueux qui ont marqué le début de notre œuvre scolaire en Algérie. Notre travail étant ainsi limité, nous aurions pu nous étendre plus longuement sur l'organisation actuelle; mais il nous a paru préférable de tracer un rapide historique des écoles indigènes, ce qui fera mieux ressortir les progrès réalisés.

L'idée d'assurer aux musulmans algériens le bénéfice de l'instruction est apparue au lendemain de la conquête : l'unique école maure-française d'Alger, créée en 1835, paraîtrait aujourd'hui bien peu de choses à côté des établissements nombreux répandus, en ces dernières années sur le territoire algérien. Il n'est pas inutile de marquer les étapes du développement de l'instruction des indigènes. Nous verrons, en effet, qu'à travers bien des vicissitudes et des tâtonnements, l'enseignement s'est adapté de plus en plus au milieu et aux circonstances et a pris un caractère plus utile et plus pratique.

L'instruction des indigènes est une œuvre de longue haleine (nous ne cesserons de le répéter), qui demande du temps et des efforts constants. N'est-il pas dès lors presque nécessaire de jeter un regard en arrière pour signaler les tentatives d'hommes qui, s'ils ne réussirent pas à nous présenter des solutions réellement pratiques et définitives, é mirent néanmoins des idées souvent jus-

les et réalisèrent certaines créations qui ont été conservées. Cet historique fera l'objet de la première partie de cet ouvrage.

La deuxième consacrée à la législation, la réglementation et l'organisation actuelles de l'enseignement des indigènes donnera lieu à des développements plus importants. Nous aurons, en effet, à examiner certaines questions, telles que l'enseignement professionnel, l'enseignement agricole et l'instruction des filles qui se sont posées à une époque toute récente et dont la solution est d'une importance capitale pour notre avenir en Algérie.

Il nous sera permis, enfin, dans une troisième partie, après avoir achevé l'étude de l'organisation actuelle, de porter un jugement d'ensemble et d'indiquer les projets en voie d'exécution, les réformes à accomplir et les changements à apporter pour rendre encore plus adéquate à son but l'instruction des indigènes.

Ces trois parties devront elles-mêmes se subdiviser. Nous aurions certes trouvé matière à des développements suffisants, en nous occupant seulement d'une branche spéciale, telle que l'enseignement supérieur ou bien l'enseignement primaire et même, restreignant encore notre sujet, nous aurions pu nous cantonner dans l'étude de l'enseignement professionnel ou de l'instruction des filles. Désirant faire œuvre d'ensemble, nous avons dans chacune des trois grandes divisions de cette étude, consacré une place aux différentes catégories d'écoles indigènes depuis le degré le plus élevé, enseignement supérieur (médersas) jusqu'aux modestes écoles préparatoires des douars algériens.

PREMIÈRE PARTIE

HISTORIQUE

DE LA

Législation et de la Réglementation de l'Enseignement

DES INDIGÈNES

PLAN DE LA PREMIÈRE PARTIE

Conformément à l'ordre adopté précédemment, nous diviserons cette première partie en 3 titres : dans le premier, consacré à l'enseignement supérieur, nous exposerons les premiers essais tentés pour réorganiser les médersas; dans le deuxième, relatif à l'enseignement secondaire, nous rappellerons brièvement l'existence éphémère des collèges arabes-français; puis, arrivant aux écoles primaires, nous leur ferons dans le titre troisième une place plus large et plus importante.

TITRE I

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

CHAPITRE UNIQUE

Les Médersas

SECTION I. — *Les Médersas avant la conquête française*

Sans aller jusqu'à comparer les anciennes médersas aux universités du Moyen-Age, il est vraisemblable de croire qu'aux XIV^e et XV^e siècles, l'Algérie a possédé dans certains centres, des foyers d'activité intellectuelle assez brillants ; la philosophie, la littérature, la médecine, la grammaire, le droit musulman et l'astronomie étaient enseignés par des professeurs capables et autorisés.

Les médersas (1) musulmanes sont très anciennes. Elles se développèrent vers le commencement du cinquième siècle de l'hégire. On appelait de ce nom des établissements d'enseignement supérieur fondés par l'initiative privée, dotés par la générosité (2) des musulmans amis des lettres, aptes à recevoir des dons et legs et qui portaient le nom de leur fondateur. Le produit de leur domaine, considéré par la loi comme inaliénable au même titre que les biens de main-morte affectés à l'entretien des mosquées, servaient à rémunérer les pro-

(1) Madrasa (vrai mot) est l'endroit où l'on enseigne.

(2) Le roi Abou-Hammou 1^{er}, fonda la Médersa Aulad-el-Iman à Tlemcen ; le roi Abou-Hammou II fonda à Tlemcen également la médersa Ya-Quoubiya.

fesseurs et à donner des bourses aux étudiants méritants. Le programme ne se bornait pas aux sciences juridico-religieuses, mais comprenait aussi les sciences exactes, la grammaire, la philosophie, l'histoire.

Ces écoles fournissaient les fonctionnaires des diverses administrations ; les rois avaient l'habitude de choisir leurs conseillers et leurs hauts fonctionnaires parmi les étudiants formés dans les médersas.

On ne peut faire revivre cet âge glorieux des médersas sans évoquer le nom de Tlemcen qui est lié à des souvenirs consacrés par le respect général et conservé avec un soin précieux par les musulmans de la contrée. Tlemcen, dès les premiers siècles de l'Islam, semble avoir été le berceau des sciences religieuses, ses habitants qui avaient plus de goût pour l'étude que pour la guerre, étaient fiers de penser que leur cité possédait une université dont l'éclat et la renommée s'étendaient jusqu'aux fins fonds du monde de l'Islam. La mosquée ou médersa de Sidi Bou Médine, l'un des plus purs joyaux de l'art musulman (construite en 747 de l'hégire, 1346 de Jésus-Christ) fut une des écoles les plus célèbres et les plus fréquentées de l'Occident. « Une foule d'élèves se pressait autour des maîtres les plus fameux, attirés par le désir de s'instruire et soutenus dans leur noviciat aussi long que sévère, suivant les coutumes des universités musulmanes, par l'exaltation de leur foi religieuse : ils emportaient de leur séjour à la médersa la considération publique et les titres les plus sérieux à l'estime des grands chefs (1) ». L'histoire a conservé les noms de quelques-uns des maîtres les plus illustres dont le souvenir reste attaché à cette médersa.

Beaucoup d'autres villes algériennes, sans posséder un foyer d'activité intellectuelle aussi brillant que celui de Tlemcen, avaient des professeurs remarquables qui

(1) Rapport Combes au Sénat sur médersas.

enseignaient dans les mosquées (1), la philosophie, le droit musulman, la théologie et la grammaire. Constantine possédait aussi des médersas célèbres : celles de Sidi Okba, de Sidi ben Ali Chérif, celle de la mosquée de Sidi El Kettani fondée par Salah Bey qui avait son tombeau dans une chapelle du monument sur lequel on pouvait lire cette dédicace : « IL (Salah) fit revivre la science tombée dans le néant et lui bâtit une maison dont la construction lui fait le plus grand honneur ; ce n'est point une maison, c'est le sanctuaire de l'instruction avec son auréole resplendissante. » (2).

Cette inscription témoigne de la faveur et du prestige dont les musulmans entouraient la science et les lettres au temps des anciennes médersas.

A partir de l'établissement de la domination turque (XVI^e), les médersas perdirent beaucoup de leur éclat ; cependant, à l'époque de la conquête française, l'instruction publique musulmane était moins arriérée que ne l'admet l'opinion publique de l'Algérie. On comptait, près de 2.000 écoles primaires ou supérieures dans le territoire de la Régence : des maîtres d'une grande compétence instruisaient toute une jeunesse studieuse et pleine d'ardeur pour l'étude.

L'arrivée des Français jeta une perturbation profonde dans ce monde de penseurs et de lettrés. La plupart des chaires furent abandonnées par les savants qui les occupaient. Les disciples se dispersèrent et au lieu de leçons publiques et communes, ils allèrent demander les secrets de la science aux enseignements isolés et mystérieux d'écoles de second ordre, de Zaouïas éloignées et indépendantes de tout contrôle. Absorbés par les préoccupations de la guerre et par les besoins de services plus

(1) Alger.

(2) Cherbonneau 1876.

indispensables pour nous, nos généraux ne purent, à l'origine de notre occupation, que prêter peu d'attention à la situation des médersas.

L'administration du revenu des mosquées fut d'abord confiée à des intrigants avides qui détournèrent la plus grande partie des fonds à leur profit; pour mettre un terme aux abus, on réunit les biens des mosquées au domaine de l'Etat. Sans mettre en cause l'honorabilité de nos mandataires, nous avons bien vite reconnu que nous ne pouvions laisser la direction de ces établissements à des hommes revêtus d'un caractère religieux et dont les dispositions à notre égard étaient à bon droit suspectes. Dès lors, presque toutes les écoles, surtout celles des villes, furent abandonnées; la même ruine frappa les médersas.

Le déclin des médersas privait le Gouvernement français d'un concours qui lui était nécessaire, pour ne pas dire indispensable; les anciennes médersas, en effet, comme nous l'avons dit, fournissaient des agents pour la justice et pour le culte et des hauts fonctionnaires civils et militaires. Il était donc urgent de rétablir l'enseignement déchu, de façon à recruter, chez les indigènes même, les employés musulmans dont la collaboration nous était indispensable pour nos sujets.

SECTION II

1^o Période du début, de 1850 à 1875

C'est dans ce but que le Gouvernement français entreprit, dès 1850, la restauration des anciennes universités musulmanes. Cette restauration que certains ont critiquée, ne voulant voir dans les médersas que des foyers de fanatisme, a été en réalité une mesure d'une haute portée politique. Ceux qui en ont méconnu l'opportunité,

ne se sont pas donné la peine d'aller au fond des choses. Ils auraient pu cependant, en y regardant de plus près, reconnaître que le but poursuivi était justement de diminuer le fanatisme puisque l'enseignement supérieur devait être donné dans des établissements dont le nom évoquait sans doute certains souvenirs religieux, mais qui avec les conceptions nouvelles, devaient être essentiellement français.

« Quand nous avons entrepris le pays conquis, c'est des Zaouïas que nous avons tiré les sujets de tous genres pour les investir des fonctions publiques et pour en faire nos intermédiaires dans nos relations avec les indigènes, mais nous nous sommes bien vite aperçus qu'il ne sortait de là que des recrues fanatiques et pour obvier à cet inconvénient, nous avons créé les trois médersas existantes. » (1).

Le décret, qui peut être considéré comme « la charte d'instauration » des médersas, date du 30 Septembre 1850 : il constate la décadence des écoles vouées à la culture des hautes études musulmanes et pour remédier à une telle situation, il institue dans les trois villes d'Alger, Médéah et Tlemcen, une école supérieure qui formera des candidats capables de remplir des emplois du culte de la magistrature, de l'instruction publique et même de l'administration des indigènes (bureaux arabes); des subventions spéciales furent allouées à chacune d'elles.

L'enseignement qui resta gratuit jusqu'en 1859, était donné par des professeurs musulmans dont l'un exerçait les fonctions de directeur; il avait pour objet : le droit (fekkech), la littérature arabe (nahou), un cours de droit musulman et de jurisprudence (falk), un cours de théologie musulmane (touhid). Des subventions de 400 francs pouvaient être allouées aux meilleurs étudiants, ainsi

(1) Rapport Combes.

que le logement suivant les ressources du local de la médersa.

Les 3 écoles étaient installées auprès d'une des mosquées auxquelles étaient attenantes les anciennes médersas et leur enseignement n'en différait pas sensiblement. Ainsi, dans cette organisation première, les médersas étaient présentées aux musulmans comme des annexes de la mosquée et organisées avec ce caractère spécial.

L'autorité militaire (Général Commandant la Division) avait la surveillance de ces écoles; des officiers des bureaux arabes étaient chargés de procéder à des inspections annuelles; le Ministère de la Guerre supportait les dépenses de ces établissements.

Les élèves n'étaient astreints qu'à venir suivre les cours; on admettait pour ainsi dire tous ceux qui se présentaient; il suffisait de faire une demande au bureau arabe, le Général de Division prononçait l'admission, sans exiger d'autre condition que de savoir lire et écrire en arabe; plus tard seulement un examen d'entrée fut imposé aux candidats. Aucune condition d'âge n'était exigée pour l'admission des élèves : aussi les premiers étudiants étaient presque tous des hommes faits, souvent même à la chevelure grisonnante (1).

Nos malheureux talebs, suivant le témoignage de M. Cherbonneau, vivaient dans une situation très misérable : mal logés, obligés, faute de ressources, de se contenter d'une nourriture insuffisante, ils faisaient bien triste figure.

Une fois leur éducation reconnue suffisamment complète, les étudiants recevaient un diplôme de capacité délivré par les professeurs et visé par l'autorité; diplôme au moyen duquel ils pouvaient obtenir plus tard, de préférence à d'autres candidats, des emplois publics; la

(1) M. Cherbonneau, lors d'une inspection, vit des élèves ayant 42 ou 43 ans.

durée des études était de trois années, bien peu d'élèves arrivaient au terme de la scolarité, beaucoup quittaient l'école après un court séjour.

Le choix du siège des trois médersas n'avait pas été fait arbitrairement par les auteurs du décret de 1850 : on avait voulu que chaque province eût une part égale dans le bienfait de la nouvelle création et on avait habilement installé ces établissements au cœur même du pays indigène.

Pour le département d'Oran le choix de Tlemcen, centre important de population indigène, comme siège de médersa était tout désigné. Le souvenir de l'ancienne université de cette ville était encore très vivace et conservé avec un soin pieux par les musulmans de la région. L'ancienne médersa de Sidi-bou-Médine qui fut une des écoles musulmanes les plus célèbres de l'Occident, donna asile aux jeunes talebs de la nouvelle médersa : l'opinion publique ratifia avec satisfaction, la décision du Gouvernement qui rendait Sidi-Bou-Médine à sa destination première. « Les trois cours de droit musulman, de rhétorique arabe et de théologie qui marquèrent le début de l'année scolaire, inaugurèrent une ère nouvelle, celle du rapprochement moral et de la conciliation des sentiments entre le peuple vainqueur et le peuple vaincu » (1).

Cette œuvre pacificatrice ne se poursuivit que deux années dans ce sanctuaire; en 1853, à la suite d'événements fâcheux, l'école fut transférée dans la ville même.

Le choix de Médéah comme siège de médersa, se justifie moins facilement; du reste, il faut croire que cette cité n'offrit pas une hospitalité bien généreuse, puisqu'en 1855 la médersa fut transférée à Blida; quatre ans après, Blida se vit délaissée pour la capitale de l'Algérie en raison d'avantages divers.

(1) Rapport Combes au Sénat.

Constantine, la vieille cité de Jugurtha, qui autrefois était un foyer intellectuel très ardent, justifiait mieux l'honneur que lui faisait le Gouvernement français en installant la médersa dans un de ses temples : la mosquée de Sidi-El-Kettani, célèbre par la profondeur et la sûreté de l'enseignement qu'elle donnait aux fidèles.

On pourrait facilement croire que dans de tels sanctuaires, les professeurs des nouvelles médersas auraient eu à cœur de suivre la trace de leurs aînés; il n'en fut rien malheureusement. Le personnel enseignant : 3 professeurs, tous indigènes, dont un d'entre eux était chargé de la direction de l'école, n'avait à justifier d'aucun titre de capacité pour obtenir une chaire : les maîtres étaient absolument libres d'orienter à leur guise les leçons ; un inspecteur français était chargé de temps à autre de se rendre compte du fonctionnement de ces écoles. Les moyens d'action de l'autorité militaire étaient presque illusoire, le contrôle s'exerçant à distance sur des cours faits à l'abri de toute investigation. Il y avait là un grave danger : nous livrions nos futurs auxiliaires au pouvoir d'hommes restés étrangers à notre civilisation.

L'organisation établie par le décret de 1850, était donc loin de la perfection : on s'en aperçut bien vite, lorsque les médersas eurent fonctionné quelques années. On n'attirait guère que des étudiants résidant dans la localité même où était le siège de la médersa. Les tolbas des tribus se montraient peu empressés à venir profiter de la faculté qui leur était donnée de s'instruire; il leur était difficile d'apprécier de prime-abord les avantages qu'ils pourraient en retirer, la plupart d'entre eux, pauvres et besogneux, trouvaient de trop grandes difficultés à assurer leur subsistance dans les villes. Durant cette période que nous avons qualifiée « d'embryonnaire », les médersas ne sauraient être mieux comparées, dans une certaine mesure toutefois, qu'à ces collèges qui fonctionnaient à Paris au Moyen-Age : chacun était libre d'y

venir puiser à la source de la science, mais la subsistance matérielle n'était garantie à personne et la réputation de pauvreté des étudiants était devenue proverbiale.

L'autorité supérieure, frappée de ces inconvénients décida, en 1859, qu'un certain nombre d'élèves, pris dans chaque subdivision et désignés par le Général Commandant, seraient envoyés dans les médersas et entretenus aux frais du budget des centimes additionnels à l'impôt arabe, au taux de 0 fr. 80 par étudiant et par jour. Cette solde bien que modique, constituait un bien-être relatif pour la plupart des étudiants, fils de parents très peu fortunés et habitués à se contenter de presque rien pour vivre.

L'organisation des médersas présentait encore bien d'autres imperfections : manque d'une direction convenable et d'une surveillance effective des cours, mauvais recrutement des étudiants, qui avaient des connaissances trop imparfaites à leur entrée; en outre, ces écoles avaient beaucoup d'élèves trop âgés pour s'instruire avec fruit. Peu à peu on allait s'efforcer de modifier cet état de choses et de compléter heureusement le décret de 1850. Le système établi en 1850 fut appliqué jusqu'en 1863, époque à laquelle fut élaboré et mis en vigueur le règlement de 1863, dont nous analyserons rapidement le contenu.

Les trois médersas qui existaient à Alger, Constantine, Tlemcen, furent maintenues : leur but continua d'être la formation des candidats aux emplois du service du culte, de la justice et de l'instruction publique musulmane. Elles pouvaient donc à juste titre être considérées comme des écoles de droit supérieur musulman. Les cours furent établis avec les matières suivantes : grammaire et littérature (nahou), droit et jurisprudence (fekkech), théologie (toughid), langue française, arithmétique et géométrie. Trois professeurs, comme précédemment, furent attachés à chaque établissement,

un professeur français fut adjoint aux professeurs indigènes et chargé du cours de langue française, d'arithmétique et de géométrie. A côté de ces études principales, il y avait un cours de rédaction littéraire et un autre de rédaction judiciaire. Un peu plus tard la théologie cessa de figurer dans l'enseignement et fut remplacée par un second cours de droit musulman ; l'histoire, la géographie firent, en outre, leur apparition dans les programmes.

Rien de précis n'avait été décidé au sujet de la direction : à Tlemcen le professeur français exerçait les fonctions de Directeur, à Alger et à Constantine, la direction fut confiée à l'un des professeurs indigènes. Le choix des professeurs était toujours absolument arbitraire aucun titre n'était exigé. C'est seulement en 1874 qu'un arrêté du Gouverneur Général décida qu'un concours serait institué pour combler deux vacances qui s'étaient produites : ce mode pouvant seul amener les savants musulmans à faire constater les connaissances qu'ils possèdent et les droits qu'ils peuvent avoir à exercer le professorat. Cette heureuse tentative ne fut pas renouvelée ; du reste, elle avait déplu aux lettrés indigènes qui étaient peu familiers avec ce genre d'épreuve ; l'autorité conserva le droit de nommer les professeurs sous sa responsabilité. Dans ses rapports d'inspection, M. Cherbonneau nous donne son opinion sur les maîtres des médersas. Voici une de ces appréciations sur un professeur de littérature arabe : « Tout en affichant aux yeux du vul-
« gaire une direction scrupuleuse, il admet sans aucune
« gêne pour ses croyances tout ce qu'on lui explique et
« tout ce qu'il comprend de nos théories scientifiques :
« son esprit a des côtés supérieurs, il est malheureuse-
« ment dépourvu de sens moral et pour ce motif surtout,
« il doit être l'objet d'une continuelle surveillance. (1) »

(1) Cherbonneau, rapports d'inspection.

Nous avons donc encore beaucoup à faire pour doter nos médersas de professeurs franchement dévoués à notre cause et vraiment instruits.

Dans le règlement de 1863, l'enseignement musulman était nettement séparé de l'enseignement français : des salles distinctes étaient affectées à chaque enseignement ; il est à noter que l'arabe était la langue usitée pour tous les cours. Les professeurs chargés de l'enseignement de l'arithmétique, de la géographie et de l'histoire étaient forcés de rédiger eux-mêmes le manuel de leurs cours, car il n'y avait pas de livres correspondants en langue arabe.

L'emploi du temps fut réglé d'une manière uniforme : il fut décidé qu'aucun étudiant ne serait admis dans l'école s'il ne possédait déjà une instruction lui permettant de suivre les cours avec fruit. A cet effet, des examens d'entrée eurent lieu au commencement de chaque année scolaire, devant un jury composé des professeurs de l'école, d'un interprète militaire et du directeur des affaires arabes ; des limites d'âge furent fixées pour les admissions. On posa le principe que tous les élèves habiteraient l'école et seraient soumis aux règles adoptées pour la discipline intérieure ; les externes ne devaient exister qu'à l'état d'exception et uniquement pour cause d'insuffisance de locaux. Une solde journalière de 0 fr 75 fut allouée à chaque élève pour sa nourriture, qu'il restait libre de prendre où il voulait.

En 1863, un autre point fut nettement déterminé : le délai maximum de séjour à la médersa fut fixé à trois ans. Arrivés aux termes de leur instruction, les étudiants avaient une dernière épreuve à subir, un examen final intitulé « examen de sortie », et qui portait sur l'ensemble du programme : c'était la condition indispensable pour obtenir un emploi public quelconque. Le jury établissait un classement pour constater l'aptitude des étudiants reconnus susceptibles d'obtenir, soit immédiate-

ment des emplois dans la justice musulmane suivant les vacances existantes, soit des brevets de capacité qui devaient servir à leur faire obtenir ultérieurement des emplois. Il fut, en outre, admis en principe, que dorénavant les places d'adels qui forment le premier échelon de la hiérarchie judiciaire indigène, ne seraient plus accordées qu'à des élèves sortant de la médersa. La pénurie des sujets devait seule autoriser des exceptions à cette règle.

Enfin, le règlement de 1863 plaçait la surveillance et l'inspection des médersas entre les mains de l'autorité française.

Tel est l'exposé succinct des bases d'après lesquelles ont fonctionné des médersas jusqu'en 1876, date qui marque une nouvelle étape.

Avant de passer à la deuxième période, qui prit jour avec l'arrêt de 1876, il est intéressant de connaître l'opinion d'hommes compétents et expérimentés sur les médersas, après une existence de 25 ans. En 1865, une Commission fut instituée pour la réorganisation de la justice musulmane : les travaux de cette Commission conduisirent forcément ses membres à s'enquérir de la valeur juridique des hommes à qui allait être confié le soin de rendre cette justice et les amenèrent à formuler un jugement sur les établissements où avaient été puisées par nos magistrats indigènes, les connaissances nécessaires à leurs fonctions. Ce jugement est précieux à recueillir, car il indique nettement, avec les quelques progrès accomplis, les lacunes énormes qu'il importait de combler.

« Nous avons voulu connaître, disait à cette occasion
« le président (1) de la Commission de la réorganisation
« de la justice musulmane, à quelle source se puisait en
« Algérie la science du droit musulman, dans quel milieu

(1) Gastambide, conseiller à la Cour de cassation.

se formaient les magistrats et en général les hommes de loi. Les écoles où on prend quelques notions juridiques, les médersas, fournissent très peu de sujets ayant à un degré même médiocre, les connaissances qui seraient indispensables pour remplir les fonctions de cadi, adel, muphti, iman et non seulement ces écoles par le nombre limité de leurs élèves n'offrent qu'un recrutement insuffisant aux situations nombreuses qu'elles sont pourtant destinées à pourvoir, mais l'enseignement n'y est pas à la hauteur convenable ; il est d'ailleurs animé souvent d'un mauvais esprit. » Appréciant plus loin les trois médersas de l'Etat, encore à leur état d'enfance, le président (1) de la Commission ajoutait : « Depuis cinq ou six ans seulement, le Gouvernement français a ouvert trois écoles supérieures dites médersas, à Alger, Constantine et à Tlemcen contenant toutes ensemble 120 à 130 élèves, de 20, 25 et même 30 ans, qui y entrent sans avoir le plus souvent les connaissances premières qui seraient indispensables. Ils viennent, en général, des Zaouïas, où ils ont appris à lire un peu, à écrire pas toujours. » Citons encore pour terminer ce passage extrait du rapport de la Commission : « J'ai visité (2) la médersa d'Alger, on y compte 5 élèves de 25 à 30 ans, appartenant tous à des familles nécessiteuses : ces hommes qui vont devenir magistrats sont entretenus par l'Etat à 0 fr. 80 par jour ; ils prennent sur leurs études le temps de préparer eux-mêmes leurs aliments, ils lavent de leurs mains le linge misérable dont on exige qu'ils soient pourvus. Ils ne connaissent aucun de ces soins ou de ces commodités les plus vulgaires qui polissent l'homme et l'élèvent. »

Ce rapport mettait en lumière bien des vices de l'institution et corroborait les dires des inspecteurs de l'Ad-

(1) Gastambide.

(2) id.

ministration. De cet ensemble d'observations très justes au fond, naquit chez tous les gens compétents, la conviction raisonnée qu'il y avait lieu de réorganiser nos médersas, dont l'utilité était d'ailleurs établie par la nécessité de recruter nos divers agents indigènes. Une Commission fut réunie, chargée d'élaborer le règlement définitif : ses travaux durèrent trois ans et allaient aboutir lorsqu'éclatèrent les événements de 1870, qui devaient atteindre si profondément la France et l'Algérie. Dans ce dernier pays pendant toute la période insurrectionnelle qui s'étendit jusqu'en 1871, toute idée de réorganisation de médersa fut momentanément ajournée ; mais en 1872, le calme rétabli, le Gouverneur Comte de Gueydon prescrivit de reprendre et de mener à terme les précédents travaux. Une dernière Commission fut instituée qui eut pour mission d'achever l'étude de la nouvelle réglementation à appliquer aux médersas. Les travaux se prolongèrent pendant trois ans et aboutirent à l'arrêté du 16 Février 1876 qui, pris par le général Chanzy en conformité de l'avis exprimé par le Conseil supérieur du Gouvernement de l'Algérie dans la session de 1875 apportait d'heureuses améliorations à l'état de choses existant.

SECTION III

2^e période, de 1876 à 1895

Il nous paraît juste de séparer la période qui s'ouvre avec l'arrêté de 1876, des 25 années d'essais et de tâtonnements, dont nous avons brièvement retracé l'histoire ; ce décret, en effet, sans changer radicalement l'organisation antérieure, apporte cependant des modifications qui étaient réclamées par tous les hommes compétents en la matière.

Tout d'abord, l'article 1^{er} contient une réforme capitale au sujet de la haute direction de ces établissements. Précédemment, l'Autorité militaire avait la surveillance absolue des médersas; l'arrêté enlève au Général de Division la direction de l'enseignement et de la discipline intérieure pour la remettre au recteur et ne laisse à l'autorité militaire que la surveillance politique et administrative : c'était là une excellente mesure, car si nos généraux ont au plus haut degré toutes les vertus militaires qui sont l'apanage des grands chefs, il est permis de mettre en doute la profondeur de leurs connaissances pédagogiques.

Mais la réforme n'était pas suffisamment radicale : la délimitation établie entre les deux autorités, armée et université, manquait de précision et pouvait donner lieu à des conflits multiples. Un premier arrêté, celui du 21 Novembre 1882, amenda la situation en enlevant aux Généraux de division la surveillance des médersas pour la remettre aux Préfets des trois départements. Ce n'était pas suffisant ; l'arrêté du 26 juillet 1883 reconnut le caractère universitaire des médersas, supprima l'intervention des préfets et fit passer au recteur l'administration complète et la direction de ces écoles.

Les principales dispositions de l'arrêté de 1876 sont les suivantes : le but nettement défini des médersas, — écoles supérieures de droit musulman — est comme par le passé de former des candidats aux emplois du culte musulman, de la justice, de l'instruction publique ainsi qu'aux autres emplois qui peuvent, en vertu du décret de 21 Avril 1866, être occupés par des musulmans non naturalisés.

Innovations à signaler : une limite d'âge est imposée aux candidats. Les étudiants pour être admis doivent avoir 17 ans et 25 ans au plus; les candidats doivent, en outre, subir un examen d'admission assez sévère devant une Commission. Les épreuves comprennent une dictée

d'un texte arabe, une analyse grammaticale sur la dictée, des exercices de langue française, d'arithmétique auxquels on attache peu à peu beaucoup plus d'importance; les indigènes désireux de prendre part à l'examen d'admission adressent une demande à l'administration en indiquant la médersa dont ils veulent suivre les cours; le Gouverneur Général, à qui les listes des candidats admis sont envoyées, choisit ceux qu'il lui convient de nommer.

La limite d'âge, l'examen d'admission devaient avoir une influence heureuse sur le recrutement des médersas, en éliminant les étudiants presque à cheveux blancs d'autrefois, dont l'intelligence n'était pas assez souple pour être enrichie avec fruit. La durée des cours restait fixée à trois années.

Aux termes de l'article 4, les cours professés ont pour objets les matières suivantes :

1° L'enseignement de la langue française, de l'histoire, de la géographie, de l'arithmétique, des principes du droit français : droit civil, droit pénal, droit administratif;

2° L'enseignement de la langue et de la littérature arabes, de la théologie et du droit musulman.

Comme on le voit, la plus large part était faite aux connaissances utiles à la société nouvelle, l'étude de l'arabe et l'enseignement religieux étaient relégués à une place secondaire, ce qui accentuait avec netteté les tendances françaises de l'enseignement.

Les dépenses de ces écoles devaient être supportées à l'aide, tant des crédits ouverts au budget de l'Algérie que de ceux inscrits au budget du fond commun général et des fonds communs divisionnaires des communes de l'Algérie.

L'article 7 n'innovait rien en ce qui concerne l'entretien des élèves qui était assuré au moyen des centimes additionnels ajoutés aux impôts arabes perçus sur les

indigènes des deux territoires, indépendamment des pensions d'élèves que les départements, communes ou familles pouvaient prendre à leur charge; avec la solde quotidienne, les élèves pourvoaient à leur alimentation journalière et continuaient à être logés dans l'intérieur des médersas.

Le contrôle des études est fait par des commissions qui procèdent à des examens réguliers : examens de passage à la fin de chaque année et examens de fin d'études avec classement par ordre de mérite des candidats admis, qui reçoivent un diplôme portant le nom de « brevet d'études musulmanes. » La surveillance générale de l'enseignement appartient, d'après l'arrêté de 1876, à un inspecteur spécial : les inspecteurs et professeurs sont nommés par le Gouverneur Général; l'inspecteur est placé sous les ordres du recteur auquel il adresse ses rapports; le traitement du personnel était amélioré et variait suivant une échelle correspondant à 3 classes.

Un règlement de 1877 institua dans chaque école un Conseil de surveillance et de perfectionnement devant se réunir 5 ou 6 fois par an et pouvant toujours examiner telle ou telle partie du service. C'est la mise au grand jour de tout ce qui se passe et se professe. Du reste, l'enseignement religieux, c'est-à-dire la matière la plus délicate, est exclusivement confiée aux directeurs, parce que ceux-ci en contact immédiat avec nous, offrent plus de garantie et sont plus facilement surveillés.

L'état de choses établi par l'arrêté du 16 Février 1876 ne pouvait être définitif; d'autres textes sont venus dans la suite apporter différentes modifications à cette législation et la compléter. Ces modifications résultent de quatre documents officiels :

2 arrêtés du Gouverneur Général des 21 Novembre 1882 et 26 Juillet 1883;

2 arrêtés du recteur de l'Académie d'Alger, des 1^{er} Octobre 1884 et 1^{er} Mai 1886.

Voici les principales prescriptions de ces différents arrêtés. En ce qui concerne l'examen d'admission (1), le programme des matières fut augmenté, à partir de 1884, l'épreuve qui se passe au siège de la médersa comprend désormais des épreuves écrites et des épreuves orales, portant sur la langue française, l'arithmétique et la langue arabe : l'arrêté de 1884 décida que l'examen aurait lieu dans la seconde quinzaine de Juin; une deuxième session supplémentaire en Octobre fut instituée postérieurement; c'est le recteur qui nomme les membres devant faire partie de la Commission d'examen.

L'arrêté du 1^{er} Octobre 1884 a donné une très grande extension aux programmes en développant les matières enseignées précédemment et en y ajoutant de nouvelles : l'enseignement embrassait la langue et la littérature arabes, le droit musulman, la grammaire française et les éléments de notre littérature, l'arithmétique et (innovation) des principes de droit civil, pénal et administratif, de l'histoire, de la géographie et même des notions de cosmographie; en outre, les élèves devaient assister le soir à des cours d'adulte et ceux qui possédaient le mieux notre langue à des cours de droit musulman faits à l'école de droit. Quelques années après, en 1887, on compléta le programme par de nouvelles adjonctions : éléments des sciences physiques et naturelles, hygiène, instruction morale et civique.

Nous ne pouvions attendre que de bons résultats d'un programme si varié et où les matières françaises tenaient une aussi importante place. Notre intention n'était pas de faire de nos jeunes sujets des savants expéri-

(1) Le nombre des aspirants qui se présentent aux examens d'admission est tout à fait variable : depuis 1876, l'année la plus forte en a compté 68 ; 1884, 49 candidats ; 1889, 44 ; 1890, 47 ; 1892, 68.

mentés, nous voulions seulement leur donner quelques notions scientifiques, et des idées générales sur notre droit pour contrebalancer l'influence d'un enseignement trop musulman. L'auteur du remarquable rapport sur l'enseignement supérieur musulman dit à ce sujet : « Le droit français clôt la série des matières étudiées dans les médersas; c'est une pensée très judicieuse qui l'y a fait inscrire : en obligeant les futurs magistrats des tribus à connaître les règles qui régissent nos rapports sociaux, on a jugé qu'il s'établirait dans leur esprit volontairement ou involontairement une comparaison de ces notions nouvelles avec les coutumes de la vie indigène et que cette comparaison serait à l'avantage de nos lois et de nos mœurs (1). » Ce premier résultat devait se fortifier d'un autre non moins important; un des principaux obstacles à notre action morale sur l'islamisme, c'est que son code civil se confond avec son code religieux dans le livre sacré qui est la règle de sa foi. On ne peut toucher au premier sans toucher en même temps au second. Notre droit civil, au contraire, est distinct de notre foi religieuse, il en est indépendant. N'était-il pas légitime de croire que le spectacle de cette séparation agirait sur l'esprit de l'étudiant indigène et qu'il l'amènerait à regarder ses obligations de la vie civile comme étant d'un autre ordre que les observances du culte religieux.

Le même arrêté de 1884 changea le mode d'entretien des élèves : la solde quotidienne fut remplacée par une bourse annuelle de 300 francs ou une demi-bourse de 150 francs qui était accordée aux étudiants n'ayant pas les moyens de subvenir à leurs besoins journaliers. Ces bourses fournies soit par l'Etat, soit par les départements ou les communes (2) étaient payées par trimes-

(1) M. le sénateur Combes.

(2) Si nous en croyons les statistiques publiées dans les an-

tre et d'avance ; les étudiants des médersas étaient ainsi divisés en trois groupes : les boursiers, les non-boursiers et les auditeurs libres. Tous étaient externes, le régime de l'internat ne laissant pas trouver-on une indépendance d'esprit et de caractère suffisante.

Quant au personnel enseignant sa situation fut peu à peu améliorée : les traitements qui avaient été répartis en trois classes furent élevés ; à notre avis ils étaient encore insuffisants (1), il faudra attendre encore quelques années avant de voir accorder aux maîtres une rétribution en rapport avec leur mérite. Les professeurs sont choisis parmi les instituteurs ou professeurs exerçant dans les villes où se trouvent les médersas ; la composition du personnel enseignant est la suivante : 3 directeurs, dont deux sont en même temps directeurs d'écoles, primaires et quatorze professeurs dont neuf arabes et cinq français ; la plupart sont pourvus de titres universitaires suffisants : brevet élémentaire, brevet supérieur, baccalauréat, certificat d'étude pédagogique, brevet de langue arabe.

En ce qui concerne l'effectif des étudiants fréquentant nos trois médersas, la situation en 1884 était plutôt restée stationnaire. Le nombre des élèves qui était pour les trois médersas de 62 en 1868, ne s'élevait pas au-dessus de 79 à 80 au début de l'année scolaire 1884-1885, se répartissant ainsi : Alger, 21 ; Constantine, 24 ; Tlemcen, 34 ; en 1885 l'effectif total était descendu à 57 pour remonter à 65 en 1886 ; enfin le relevé pour 1892 au 1^{er} Juin est de 83. Or, il était difficile d'accroître ce nombre, car

nées 1885-1886 et 1887, nous constatons que très peu de communes votèrent des fonds pour l'entretien des jeunes indigènes ; la plupart des bourses sont accordées par l'Etat, les départements en fournirent quelques-unes.

(1) Directeurs 1^{re} cl. 3.000, 2^e cl. 2.500, 3^e cl. 2.200 ; professeurs 1^{re} cl. 1.800, 2^e cl. 1.500, 3^e cl. 1.200.

depuis quelques années les débouchés offerts aux étudiants avaient été réduits, de sorte que les indigènes, gens à l'esprit essentiellement pratique, montraient peu d'empressement à venir suivre un enseignement dont ils n'avaient l'espoir de tirer aucun bénéfice immédiat.

Arrivé au terme de cette deuxième période, nous devons jeter un rapide regard en arrière qui nous permettra de porter une appréciation sur l'œuvre accomplie. Les opinions à cet égard, étaient loin d'être concordantes : d'un côté, beaucoup de professeurs se montraient très satisfaits des réformes réalisées; à les croire, les écoles étaient en pleine prospérité, elles produisaient des sujets instruits, l'enseignement du français y était donné suivant une méthode rationnelle, l'arabe, le droit musulman étaient professés avec une précision judicieuse et les élèves quittaient les médersas avec des connaissances profondes et variées.

Les rapporteurs du budget de l'instruction publique musulmane dans le Conseil supérieur de l'Algérie, les appréciateurs sincères, quelques professeurs aussi portaient un jugement tout autre et avec raison, à notre avis. L'organisation des médersas, malgré le progrès accompli, présentait encore de graves défauts. Les étudiants entraient dans l'établissement avec une connaissance trop rudimentaire du français, pour pouvoir suivre avec profit les cours faits dans notre langue : l'examen d'admission n'était pas suffisamment sévère pour assurer un bon recrutement: du reste, le nombre restreint des postulants ne permettait pas de choisir; le manque de débouchés, comme nous l'avons indiqué, est la cause de cette pénurie de candidats. Le niveau des études était peu élevé : les élèves assez instruits dans la connaissance de la langue arabe et du droit musulman, étaient très faibles en français, ce qui les empêchait de suivre avec fruit l'enseignement de l'arithmétique, de la géographie et de l'histoire; les professeurs français sont

condamnés pour être compris à s'en tenir à des notions tout à fait sommaires.

Bien que l'on qualifiât l'enseignement des médersas de « supérieur » et qu'on le comparât à celui des universités musulmanes, il nous paraît plus exact de le classer dans l'enseignement primaire dont il présente tous les caractères. Le programme des médersas en effet, était identique à celui de nos écoles primaires; il est impossible, nous semble-t-il, même avec une très grande bonne volonté, de faire entrer les médersas dans la catégorie des établissements secondaires où les élèves ne font que perfectionner des connaissances déjà acquises, ce qui n'est pas le cas des étudiants des médersas presque dépourvus d'instruction générale à leur entrée.

Nous pourrions encore émettre bien d'autres critiques contre cette législation : traitement inférieur du personnel, crédits insuffisants ouverts au budget de l'Algérie pour faire face aux dépenses de ces écoles, condition misérable des élèves, etc. Nous croirons avoir porté une appréciation exacte avant d'arriver à la réorganisation de 1895, quand nous aurons ajouté en terminant, que ces critiques sont inhérentes à l'organisation même des médersas et qu'elles laissent intactes le dévouement et le zèle du corps enseignant, l'application et la bonne volonté des étudiants.

C'est donc à cette organisation qu'il faut apporter des retouches : tel sera le but du décret du 23 Juillet 1895 qui établit les médersas sur des bases nouvelles.

TITRE II

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

CHAPITRE UNIQUE

Collèges arabes-français et enseignement des mouderrés

SECTION I. — *Les collèges arabes-français*

Il n'existe pas en Algérie de lycées ou collèges spéciaux pour les indigènes; ceux qui veulent suivre les cours de nos établissements secondaires, y sont admis comme les élèves européens, aux mêmes conditions et y poursuivent leurs études d'une façon absolument identique.

Il n'en a pas toujours été ainsi. En 1855 le Gouvernement impérial sentit la nécessité de soustraire les jeunes indigènes fréquentant les écoles des tribus éloignées à l'action de maîtres fanatiques qui inculquaient trop souvent à la jeunesse studieuse un fâcheux esprit d'intolérance. Le maréchal Vaillant, ministre de la Guerre, dans un rapport publié quelques mois avant l'apparition du décret de 1857, se montrait partisan de la création de collèges où l'on réunirait les enfants indigènes des familles riches et les élèves des écoles arabes-françaises désireux de compléter leur instruction et de recevoir un enseignement plus élevé que celui des écoles primaires

ou des Zaouïas. Les jeunes musulmans apprendraient à mieux connaître nos institutions civilisatrices, notre histoire et notre littérature et ils rentreraient ensuite dans leurs douars et dans leurs tribus en nous considérant comme des gens loyaux et généreux désirant vivre à côté du peuple musulman sans le gêner dans ses mœurs et ses croyances.

Le décret impérial du 14 Mars 1857 qui suivit ce rapport, instituait à *Alger* un collège arabe-français plus spécialement affecté à recevoir les jeunes musulmans, mais destiné aussi aux européens qui voudraient s'initier à l'étude des langues arabe et kabyle, au contact de leurs compagnons indigènes; les européens ne pouvaient être admis qu'en qualité d'externes : c'est qu'en effet, à cette époque, on était très méfiant vis-à-vis des indigènes. Le maréchal Vaillant, dans son rapport, après s'être posé la question de savoir s'il fallait recevoir les européens comme pensionnaires à côté des musulmans, s'y opposa catégoriquement. Il ne lui paraissait pas possible de faire bénéficier d'une éducation commune des enfants appartenant à deux religions différentes; c'est ainsi qu'il comprenait le rapprochement des races auquel cependant l'instruction peut coopérer si efficacement !

L'Empereur ayant fait savoir aux aghas, bach-aghas, caïds, cheïks et à tous les fonctionnaires indigènes, qu'il verrait avec plaisir leurs fils fréquenter le nouveau collège, cette institution fut vite peuplée de ce qu'à cette époque on appelait pompeusement « les fils de grandes tentes ». Le prix de la pension pour les élèves payants fut fixé à 800 francs; cent cinquante élèves bénéficièrent de bourses : c'étaient les fils d'officiers, chefs et agents indigènes ayant servi ou servant l'Etat et ceux des sous-officiers indigènes tués ou restés estropiés par suite de blessures reçues dans l'exercice de leurs fonctions. Les bâtiments affectés au collège étaient ceux où se trouvent

actuellement les bureaux et la résidence du Général Commandant le 19^e Corps d'Armée (1).

Un collège arabe-français fut créé dans les mêmes conditions à Constantine, en même temps qu'à Oran par le décret du 16 Juin 1865. L'établissement s'ouvrit le 1^{er} Janvier 1867 avec comme directeur un capitaine du Génie, qui fut plus tard remplacé par un professeur civil; les maîtres furent choisis dans l'Université; pour peupler le collège on fit appel aux élèves du collège d'Alger, originaires du département de Constantine. Le programme d'enseignement était celui des collèges et lycées, avec cette différence que l'étude de l'arabe y tenait une large place. Au bout de peu de temps le collège de Constantine vit s'augmenter dans d'heureuses proportions le nombre de ses élèves : l'autorité militaire très puissante à cette époque, invitait les indigènes à envoyer leurs enfants au collège, ceux-ci s'empressaient d'obéir à cet ordre déguisé :

En 1867, le Collège comptait 112 élèves (dont 108 indigènes).

En 1870, le Collège comptait 199 élèves (dont 117 indigènes et 82 européens).

Par un arrêté en date du 28 Octobre 1871, l'amiral De Gueydon, Gouverneur Général de l'Algérie, qui simplifiait toutes les institutions algériennes en supprimant quantité de choses même utiles, décida que les élèves du collège arabe-français seraient versés dans les effectifs du lycée : c'était l'annexion du collège arabe-français au lycée d'Alger. Le Gouverneur justifiait cette mesure en constatant dans les préliminaires de son arrêté, que l'expérience avait démontré la nécessité d'introduire dans les collèges arabes-français un certain nombre d'élèves européens afin de faciliter le rapprochement des races. Le collège arabe-français de Constantine fut également

(1) Place Bugeaud et rue du Marché.

réuni au collège communal. A partir de ce jour les jeunes indigènes montrèrent moins d'empressement à fréquenter nos établissements secondaires, peu à peu le nombre diminua; vers 1882, l'effectif des élèves indigènes dans nos lycées ne dépassait pas soixante-cinq, chiffre qui, comme nous le verrons, croîtra lentement. L'amiral de Gueydon avait prescrit que les élèves indigènes seraient séparés non seulement pour l'accomplissement de leurs devoirs religieux, mais encore dans les réfectoires et dortoirs; en 1885, on mit fin à cette différence de régime : les collégiens indigènes furent assimilés en tous points aux élèves européens, dont ils partagèrent désormais les jeux, la vie et les études.

SECTION II

Les Mouderrés

On peut également considérer dans une certaine mesure, comme d'ordre secondaire, l'enseignement donné dans quelques mosquées par les Mouderrés, professeurs musulmans, nommés et rétribués par le Gouvernement français. Cet enseignement est exclusivement réservé aux indigènes musulmans et porte uniquement sur des matières arabes, l'étude du français en est banni. Jusqu'à une époque récente, les leçons des Mouderrés présentaient beaucoup d'analogies avec celles des professeurs de certaines zaouïas (1) et djamas : les élèves passaient leur temps à épeller quelques versets du Coran, et à écouter, sans comprendre bien souvent les cours savants et prétentieux de leurs maîtres qui discutaient pendant plusieurs heures consécutives sur les dogmes

(1) Voir pour les zaouïas et djamas le chapitre IV (écoles privées musulmanes) 2^e partie.

de la théologie et les controverses du droit musulman. L'élève apprenait par cœur, sans saisir le sens des mots : la mémoire seule se développait, car aucun exercice rationnel ne mettait en jeu son intelligence et n'augmentait son jugement. Les auditeurs qui suivaient ces cours de mosquée se recrutaient parmi les anciens élèves des écoles coraniques (Msids et Chrias), ils écoutaient ainsi pendant plusieurs années les leçons fastidieuses et vides des Mouderrès sans acquérir aucune connaissance. Du reste, l'établissement du programme était laissé à l'initiative du professeur qui se contentait d'enseigner ordinairement un peu de droit musulman et de théologie ; pas de leçons de grammaire dont pourtant les auditeurs ignoraient les règles les plus ordinaires. Une réglementation sérieuse des programmes et des cours s'imposait, si l'on voulait obtenir des sujets instruits.

« Habitué que nous sommes à classer les divers enseignements donnés en France en trois catégories distinctes : enseignement primaire, secondaire et supérieur, nous nous trouverions embarrassés pour faire entrer dans l'une ou l'autre de ces catégories les leçons données dans les mosquées, car ces leçons s'inspirent d'une méthode qui ne saurait s'appeler ni intuitive, ni démonstrative, ni analytique ; il s'agit ici d'un simple exercice de mnémotechnie agrémenté dans les mosquées de la phraséologie incohérente et vide d'un maître dont le principal mérite est d'avoir la mémoire meublée de textes plus ou moins abondants, dont il est généralement incapable de mesurer la valeur scientifique et de faire la critique. (1) »

Telle était jusqu'en 1898, année où le Gouvernement Général apporta d'heureuses améliorations dans l'enseignement et la surveillance, l'organisation de ces cours de mosquée.

(1) Rapport de M. Bel. — Congrès de l'Afrique du Nord 1908, page 212.

TITRE III

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Dans ce titre, nous nous proposons de rappeler les premières tentatives faites en Algérie pour établir des écoles à l'usage des indigènes. Il nous faudra remonter jusqu'au lendemain de 1830. En effet, si pendant les premières années d'occupation française, l'enseignement des indigènes ne tient pas beaucoup de place dans les préoccupations des chefs militaires, nous pourrons cependant signaler quelques essais d'organisation qui prouvent que dès le début, cette question de l'instruction de la population musulmane fût prise en considération.

Il n'est pas inutile du reste, toute curiosité historique mise à part, de retracer rapidement les différentes phases du développement de l'instruction des indigènes; nous constaterons, chemin faisant, que dans ce domaine, comme dans beaucoup d'autres, l'administration française a singulièrement variée. Après quelques louables efforts vers 1865, elle s'est presque complètement désintéressée de l'instruction de 1870 à 1883. Les événements de 1870 et l'insurrection de 1871 accélérèrent la décadence des écoles indigènes. De plus, nous n'avons pas toujours bien compris le genre d'enseignement qu'il convenait de donner à nos jeunes sujets algériens.

Par contre depuis une vingtaine d'années l'opinion publique et les corps élus se sont vivement préoccupés du développement de cet enseignement. La discussion sur le principe même de l'instruction primaire est close;

la nécessité d'instruire les indigènes n'est plus contestée que par quelques adversaires systématiques devenus bien rares !

Quatre périodes bien tranchées nous sont apparues dans cette évolution historique, à chacune desquelles nous avons consacré un chapitre distinct.

Dans le premier, nous retracerons les tentatives du début, de 1830 à 1850; la législation de 1850 et des années postérieures jusqu'à 1883 fera l'objet du chapitre deuxième; puis nous examinerons, dans les deux autres, la nouvelle organisation telle qu'elle résulte du décret de 1883, et la législation complémentaire, ce qui nous amènera au seuil de la période actuelle, réglementée par le décret de 1892.

Nous avons pensé tout d'abord traiter ensemble l'enseignement des filles et celui des garçons indigènes; il nous a paru préférable à la réflexion, de réserver un cinquième chapitre à cette branche d'écoles particulières, cela nous permettra de mieux mettre en relief les vicissitudes subies par l'enseignement des filles, dans les cinquante premières années: alors qu'en 1850 nous abordions sans hésitation cette matière délicate en créant un certain nombre d'établissements pour les filles, nous verrons qu'en ces dernières années nous avons avancé à pas beaucoup plus lents et réservés.

CHAPITRE PREMIER

L'Instruction au début de l'occupation française

Dès les premières années de l'occupation française alors que nous n'avions posé sur la terre algérienne qu'un pied hésitant, la question de l'instruction préoc-

cupa les pouvoirs publics. Sous la surveillance et la protection de l'armée, qui progressivement assurait la conquête du pays, l'instituteur, le colon et l'ingénieur allaient rendre cette œuvre définitive et réellement productive.

Il appartenait à l'instituteur, pionnier de la civilisation, d'enseigner la langue française et les notions indispensables des principales connaissances, non seulement aux fils des premiers colons français et étrangers installés sur la terre algérienne, mais aussi aux indigènes dont nous devons nous attirer la confiance et la sympathie.



Avant 1830, le nombre des écoles maures était assez considérable : l'occupation française en diminua singulièrement le nombre par suite des émigrations qui se produisirent à ce moment. Dans les deux premières années de notre établissement à Alger, plusieurs institutions particulières pourvurent aux besoins de la population européenne. En 1832, notamment, trois écoles françaises furent fondées pour les européens; l'année suivante une école d'enseignement mutuel pour l'étude de la langue française, de l'écriture et du calcul ouvrit ses portes aux indigènes comme aux européens, mais les Maures déçurent nos espérances et bien peu franchirent le seuil de la nouvelle école.

Il faut arriver à 1836 pour trouver une institution plus spécialement destinée à rapprocher de nous la population indigène : l'école maure-française instituée à Alger, avait pour objet d'initier les jeunes musulmans à la connaissance de notre langue et de les préparer à recevoir l'instruction élémentaire donnée aux enfants dans les écoles de France. Les rapports du ministre de la guerre de cette époque mentionnent le chiffre de 60 élèves indigènes fréquentant l'établissement; c'est là un ré-

sultat qui nous surprend si nous considérons l'appréhension qu'éprouvaient les musulmans encore peu familiarisés avec nous, à voir leurs enfants détournés de l'islamisme.

*
* *

Pendant ces premières années, une certaine indécision se manifeste dans les différents arrêtés ou décrets sur le point de savoir à qui incombera la direction du service de l'instruction publique. Au début, deux arrêtés du 1^{er} Septembre au 2 Août 1836 attribuent au Gouverneur Général la direction générale de l'instruction publique et le droit de statuer sur toutes les créations d'écoles ou d'institutions du même genre; plus tard (1), les pouvoirs du Gouverneur Général passèrent au directeur de l'intérieur et au directeur général des affaires civiles qui, en réalité, remplit alors les fonctions de recteur.

Ce régime ne tarda pas à son tour à subir des modifications qui furent la conséquence de l'organisation du territoire de l'Algérie : la division en trois provinces et la distinction de trois territoires : civil, mixte, arabe; chaque région, en effet, suivant l'état de sa population, la différence des mœurs et des besoins exigeait un régime administratif différent : les ordonnances royales des 15 Avril et 31 Août 1845 qui apportaient ces innovations, maintenaient, en territoire civil, la direction de l'instruction au Directeur de l'Intérieur et des Travaux publics; en territoire mixte, cette direction était dévolue aux chefs militaires et aux Commissions consultatives; en territoire arabe, au Général Commandant la Division (2). En 1847, le Directeur des Affaires civiles, établi dans chaque département, recueillit les attributions du Directeur de l'Intérieur dont l'emploi était supprimé.

(1) Ordonnances royales du 31 octobre et 1^{er} décembre 1838.

(2) Ordonnances royales des 1^{er} et 30 septembre 1847.

Ainsi, jusqu'en 1848, aucune mesure d'ensemble ne fut prise pour l'organisation de l'instruction publique et c'était par des décisions particulières qu'il était pourvu aux besoins de ce service à mesure qu'ils se manifestaient. En 1848 (1) une organisation nouvelle a été décrétée : une académie a été instituée et l'instruction publique a été détachée du Ministère de la Guerre pour être confiée exclusivement au Ministre de l'Instruction publique, à l'exception toutefois de l'enseignement des indigènes (2) qui restait dans les attributions du Ministre de la Guerre; on avait cru sage de soustraire l'enseignement indigène à l'autorité du recteur pour le confier à l'Administration militaire qui est pourtant peu compétente en cette matière !

Ainsi, dès le début de la conquête, on s'était rendu compte de la nécessité de propager la langue française dans la population musulmane et le meilleur moyen pour y arriver c'était la création d'écoles où viendraient s'instruire les jeunes indigènes. L'école maure-française, la seule tentative sérieuse de cette époque, n'eut qu'une existence précaire; il faut arriver à la législation de 1850 pour trouver un essai important d'organisation d'écoles indigènes.

(1) Arrêtés des 30 mai et 5 juin 1848.

(2) Arrêtés des 16 août et 5 septembre 1848.

CHAPITRE II

Première tentative d'organisation

SECTION I. — *Législation de 1850*

Dans un rapport très documenté qui a précédé le décret du 6 Août 1850 créant les écoles arabes-françaises, le Ministre de la Guerre s'exprimait ainsi : « Si
« la terreur qu'inspirent nos armes doit rester long-
« temps encore la garantie principale pour maintenir
« dans l'obéissance des populations turbulentes, il faut
« reconnaître que l'équité de notre Gouvernement, que
« ses bienfaits pour le peuple vaincu, peuvent en rassu-
« rant les indigènes sur nos intentions, calmer les inquié-
« tudes que leur cause notre envahissement. Nul doute
« que les soins à donner à l'instruction publique ne con-
« courent à ce résultat. » Après avoir constaté que des
circonstances au-dessus de toutes les prévisions ont
paralysé tous les efforts tentés jusque-là, le Ministre
ajoutait : « Aujourd'hui que des temps plus calmes ont
« succédé aux préoccupations de la guerre en Algérie,
« la France doit s'efforcer d'accomplir la mission civi-
« lisatrice qu'elle s'est imposée. »

Ainsi, dès 1850, il est officiellement proclamé que la France a non seulement le droit, mais encore le devoir impérieux d'instruire ses sujets musulmans.

Le décret du 6 Août 1850 créa six écoles arabes-françaises dans les villes d'Alger, Constantine, Oran, Bône, Blida et Mostaganem pour le double enseignement de l'arabe et du français, tout en laissant au Gouverneur Général le soin d'en créer de nouvelles dans d'autres

villes, lorsque le besoin s'en ferait sentir; des écoles primaires de jeunes filles étaient également établies.

§ I. — *Organisation de l'enseignement*

L'enseignement des écoles de garçons qui était gratuit devait comprendre :

La lecture et l'écriture de l'arabe;

Les éléments de la langue française, la lecture et l'écriture du français;

Les éléments du calcul et le système légal des poids et mesures.

C'étaient là des notions essentielles, mais nous sommes bien loin encore d'un programme varié, intéressant et approprié aux élèves indigènes.

Dans les trois villes : d'Alger, d'Oran et de Constantine où des écoles d'adultes étaient établies (article 12 du décret), l'enseignement gratuit était confié aux professeurs du cours public d'arabe dans les villes où ces cours existent; malheureusement, ces professeurs portés par leurs fonctions vers l'étude continuelle de l'arabe, n'étaient pas très bien qualifiés pour enseigner le français aux jeunes indigènes. Nous relevons au nombre des matières figurant dans le programme des écoles d'adultes : la langue française, le calcul, l'histoire et la géographie. Les cours ont lieu au moins trois fois par semaine.

Les élèves des écoles indigènes qui s'étaient fait remarquer par leur assiduité et leur savoir pouvaient subir un examen à la suite duquel il leur était délivré un des trois brevets (institués par le décret) : brevet du 3^e degré, aux indigènes sachant parler le français, brevet du 2^e degré aux indigènes sachant lire et écrire le français, enfin brevet du 1^{er} degré à ceux qui connaissaient, en outre, un peu de calcul, d'histoire et de géographie. Les

emplois auxquels pouvaient prétendre les indigènes étaient donnés de préférence aux candidats pourvus du brevet du degré le plus élevé.

§ II. — *Personnel des écoles et surveillance*

Le personnel de chaque école arabe-française se composait d'un Directeur, qui devait être pourvu du brevet de capacité et du certificat d'aptitude pour l'enseignement de la langue arabe, et d'un adjoint musulman choisi après consultation du muphti ou du cadî; la présence d'un maître indigène dans l'école était de nature à enlever toute défiance aux parents qui pouvaient redouter l'influence de notre enseignement sur leurs enfants. Le personnel était nommé par le Gouverneur Général sur la proposition du Préfet.

Les écoles primaires de garçons et les écoles d'adultes étaient placées sous la surveillance d'un comité local, institué dans chaque ville et composé : du maire ou du juge de paix ou bien du muphti ou du cadî et d'un fonctionnaire désigné par le préfet, partout où il n'y a pas de municipalité. L'inspection était confiée à un fonctionnaire ou à un officier français choisi, pour chaque localité, par le préfet et assisté d'un fonctionnaire indigène.

§ III. — *Organisation financière*

Toutes les dépenses relatives au personnel et au matériel des établissements institués conformément au présent décret étaient mises à la charge du budget départemental, et pour les localités situées en dehors des départements à la charge du budget local et municipal. Un décret (1) postérieur décida qu'un fonds annuel inscrit

(1) Décret du 30 septembre 1850.

au budget de l'Etat serait affecté à accorder des gratifications aux instituteurs qui se feraient remarquer et aux élèves les plus méritants. Le décret de 1850 constituait un progrès appréciable sur l'organisation primitive des premières années, il avait créé pour ainsi dire complètement l'enseignement des indigènes; cependant il contenait encore bien des omissions et des lacunes que la législation postérieure allait s'efforcer de combler.

SECTION II

Période postérieure. — Développement de l'instruction

§ 1. — *Création d'écoles.* — A mesure que notre établissement sur la terre algérienne devenait plus solide, l'objet de nos efforts devait être l'extension de l'enseignement arabe-français, du moins dans les villes et autour d'elles. C'est ainsi que de 1860 à 1870, de nombreuses écoles furent créées dans les trois provinces : en 1864, on en comptait 18 avec une population scolaire de 700 élèves environ; c'était déjà un résultat appréciable. Le personnel de chaque école se composait ordinairement d'un instituteur français et d'un surveillant arabe; les traitements de ces deux fonctionnaires et les frais d'acquisition de premier matériel et d'entretien étaient supportés par le budget des centimes additionnels de la subdivision où était située l'école.

Voici la répartition des 18 écoles (1) existant en 1864 :

(1) Ces différentes écoles furent créées par arrêtés du Gouverneur Général des 16 juillet 1861; 26 août 1861; 15 avril 1863; 25 mai 1863; 15 décembre 1863; 12 mars 1864; 25 février 1865; 3 novembre 1865, etc.....

<i>Province d'Alger</i>	<i>élèves indigènes</i>
Ecole de Tizi-Ouzou.....	77
— de Fort-Napoléon.....	43
— de Beni-Mansour.....	24
— de Laghouat.....	30
— de Djelfa.....	15
— des Attafs.....	25
— de Djendel.....	42
— de Beni-Zoug-Zoug.....	33
— de Tenkria.....	42
— d'Hennis	22

<i>Province de Constantine</i>	<i>élèves indigènes</i>
Ecole de Tébessa.....	46
— de Collo.....	15
— d'Aïn-Beïda	54
— de Takitount.....	17
— de Bordj-bou-Arréridj.....	21
— de Bou-Saâda.....	60
— de Batna.....	36
— de Biskra.....	44

La province d'Oran qui avait été délaissée se vit doter en 1865 et 1866 de quelques écoles arabes-françaises : notamment dans les centres de Kalaâ, Géryville, Lalla-Maghrnia, Bel-Acel, Zemmorah, Nédromah, Ammi-Moussa et Saïda.

On peut calculer que vers 1870, le nombre des écoles de garçons s'élevait à 36 au moins, donnant à une population scolaire très nombreuse déjà, une instruction élémentaire très analogue à celle que recevaient les petits écoliers de la Métropole. On y enseignait le français, l'arithmétique, l'histoire et la géographie ; l'instruction religieuse (étude du coran), et l'enseignement de la langue arabe y étaient confiés à un taleb attaché à l'école. C'était en somme le programme de 1850 un peu élargi.

§ II. — *Création d'une école normale.*

Le Ministre de la Guerre (1) dans un rapport adressé à l'Empereur le 4 Mars 1865, déclarait que l'enseignement primaire des indigènes avait pris depuis quelques années un développement remarquable (écoles publiques, écoles libres, cours d'adultes, écoles mixtes) et que les indigènes musulmans confiaient plus volontiers leurs enfants à des maîtres français. « Mais, disait le Ministre, « si l'on veut que les écoles destinées à recevoir les jeunes Arabes contribuent à la propagation rapide de la langue et des idées françaises, il est nécessaire d'y placer des maîtres initiés à l'usage de l'arabe parlé, à la connaissance générale des mœurs et des habitudes intellectuelles des indigènes. Or, sans une préparation spéciale, il est évident que les instituteurs demeureront étrangers à ces connaissances et aux procédés qu'il convient d'employer pour rendre leur enseignement profitable à tous les enfants de la colonie : l'éducation commune et le contact permanent d'élèves-maîtres français et indigènes, pendant quelques années, produiront les meilleurs résultats. Il importe enfin de soumettre à une surveillance effective et à des inspections périodiques les établissements ouverts aux indigènes de façon à ce que le Gouverneur Général connaisse très exactement l'état, la situation et les besoins de chaque école. »

Le décret impérial des 4 Mars et 22 Avril 1865, donnait satisfaction aux desiderata du Ministre (2) : une école normale primaire d'instituteurs était créée à Alger pour les européens et les indigènes; un arrêté postérieur

(1) Maréchal Randon.

(2) Nous traitons plus longuement au chapitre II de la 2^e partie, cette question du personnel des écoles d'indigènes.

fixait à 30 (dont 20 Français et 10 Indigènes) le nombre des élèves-maîtres à admettre dans le nouvel établissement. C'était là une heureuse fondation; il importait, en effet, que le personnel enseignant dans les écoles destinées aux indigènes recût une instruction en harmonie avec notre esprit et fût ainsi rendu apte à nous apporter un concours fidèle et dévoué dans notre œuvre de civilisation et d'apaisement.

§ 3. — *Inspection des écoles*

Quant au service d'inspection dont le rapport du Ministre faisait sentir la nécessité, il fut institué par un décret impérial des 1^{er} et 31 Octobre 1863, art. 1^{er} : « Il est créé en Algérie un emploi d'inspecteur des établissements d'instruction publique ouverts aux Indigènes. » Ce fonctionnaire, au cours de ses inspections périodiques, devait porter toute son attention sur l'état matériel et la tenue générale de l'établissement; sur le caractère moral de l'école et sur l'enseignement et les méthodes (art. 2 du décret d'organisation). (1).

Ces créations bien inspirées donnèrent d'heureux résultats dans cette période de progrès rapides pour l'enseignement des Indigènes. Il existait alors 36 écoles avec une population scolaire de 13,000 enfants indigènes ; c'était encore bien peu, pour une population de plus de trois millions d'Arabes et Kabyles. Toutefois, les progrès réalisés étaient très appréciables, par comparaison aux années difficiles du début. Cette période de développement rapide que M. Foncin (2) appelle « l'heure de l'apogée de l'instruction des Indigènes » fut de courte

(1) Arrêtés des 2 et 21 novembre 1863.

(2) P. Foncin. — « Instruction primaire des indigènes algériens. »

durée; des mesures malheureuses allaient entraver ce rapide essor.

SECTION III. — *Décadence*

§ 1^{er} — *Changement malheureux*

(Entretien des écoles mis à la charge des communes)

Une modification d'ordre budgétaire qui eut des conséquences très graves, fut prescrite par arrêté du Gouverneur Général des 2 et 11 mai 1865 : l'entretien des écoles indigènes était mis à la charge des communes en territoire civil et imputé sur les centimes additionnels de la subdivision en territoire militaire. Les communes qui n'avaient jamais beaucoup apporté d'intérêt à cette importante question de l'instruction, refusèrent les crédits nécessaires à l'entretien des écoles, prétextant que les Indigènes n'avaient qu'à fréquenter les écoles d'Européens. « Cependant cette faute fut palliée dans une certaine mesure par la précaution que prirent les communes d'attacher un taleb d'une mosquée voisine à chaque école d'Européens. Ce taleb recevait de la Municipalité une indemnité de 500 à 600 francs; il avait pour mission de surveiller à l'école les enfants indigènes auxquels il enseignait l'arabe et le coran en dehors des heures de la classe. Ce système rassura les familles qui confièrent assez volontiers leurs enfants au taleb. Mais rapidement quelques villes (1) se lassèrent de payer l'indemnité qu'elles trouvaient trop onéreuse et elles cessèrent d'inscrire la dépense à leur budget; le résultat ne se fit pas attendre : alors que dans les classes où le taleb était maintenu, les

(1) Blida, Miliana, Orléansville, Dellys.

« élèves restèrent nombreux, dans celles où il fut sup-
« primé, le vide se fit complet et immédiat. » (1).

§ II. — *Indifférence des pouvoirs publics*

L'insurrection de 1871 et aussi notre coupable insouciance portèrent un coup fatal à l'instruction primaire des indigènes algériens. Dans certains endroits les écoles furent détruites, ailleurs, les Indigènes, poussés par un sentiment de répugnance tinrent leurs enfants à l'écart de l'instruction française. C'est chose triste à constater que de 1870 à 1880 on s'est presque complètement arrêté dans l'œuvre d'éducation des Indigènes : on a fait beaucoup moins qu'auparavant quand il eut fallu faire deux fois plus. « Les préjugés anti-arabes qui ont prévalu
« d'une manière exclusive entre les deux insurrections
« de 1871 et 1881, faisaient oublier qu'il y a en Algérie
« un autre élément que l'élément européen. Le dédain
« où l'on a tenu les écoles se manifeste dans presque
« tous les documents officiels de cette période. C'est à
« peine si l'on y trouve quelques lignes consacrées à ce
« service qui est si important (2) ».

Il suffit de jeter un coup d'œil sur la statistique des écoles pour se rendre compte de cette ruine progressive et vraiment déplorable :

En 1870, on comptait encore 34 écoles arabes-françaises avec 11.000 élèves en territoire civil et 5 écoles arabes-françaises en territoire militaire.

En 1873, il n'y avait plus que 24 écoles arabes-françaises en territoire civil et 2 en territoire militaire.

(1) Ouvrage de Mourlan sur « l'enseignement des indigènes ».

(2) Leroy-Beaulieu. — « L'Algérie et la Tunisie », p. 254.

En 1875, il y avait seulement 21 écoles arabes-françaises en territoire civil;

En 1880 le nombre descendait à 16.

Le nombre des élèves, en 1880, s'était abaissé dans une proportion encore plus considérable et était tombé à 3.172 dont 2.814 garçons et 358 filles. Voilà, au bout de 50 années d'occupation de l'Algérie, le contingent d'élèves indigènes que nous avons réussi à amener dans nos écoles arabes-françaises. Pour être complet, il faut ajouter à ce nombre le petit groupe des enfants indigènes qui fréquentaient à cette époque les écoles françaises (primaires communales) ouvertes aux Indigènes comme aux Européens et où l'enseignement était donné aux uns et aux autres d'après les mêmes programmes. La statistique générale de l'enseignement primaire indique le chiffre de 2.000 élèves indigènes, pour l'année 1880, répartis dans les différentes écoles primaires françaises de l'Algérie. Si l'on rapproche de ces chiffres, celui de la population globale indigène, évaluée à 2.500.000 habitants, on se rend compte combien était faible la proportion des enfants indigènes fréquentant les écoles !

Le petit nombre d'élèves musulmans dans chaque école avait souvent pour cause la distance trop grande à parcourir pour se rendre en classe; il y avait d'autres raisons tenant à la valeur professionnelle du maître, à sa façon d'enseigner, à la sympathie qu'il savait inspirer et au zèle dont il était animé.

§ III. — *Crédits insuffisants*

Les sacrifices pécuniaires que nous avons faits pour l'instruction des Indigènes étaient jusqu'ici bien faibles. Les sommes allouées en 1879 par la Chambre des Dépu-

tés s'élevaient seulement à 33,000 francs; à l'article 4, sous la rubrique : « Développement de l'instruction chez les Indigènes », on proposait pour 1881 une somme de 11,500 francs. Au projet de budget de 1880 on avait inscrit pour le même objet une somme de 30.000 fr. que la Chambre dominée par les députés algériens, absolument hostiles aux Arabes, avait repoussée. « Ce crédit
« avait pour objet de récompenser les instituteurs qui,
« par leur dévouement et leur zèle, auraient su attirer
« et retenir auprès d'eux les jeunes musulmans et ame-
« ner dans nos écoles publiques, par des encourage-
« ments de nature diverse, un plus grand nombre d'élè-
« ves indigènes. Enfin, à l'article 5 figurait une somme
« de 16,000 francs destinée à doter les élèves du terri-
« toire civil de bourses dans les lycées et collèges. Voilà
« tout ce que faisait le budget colonial de la France pour
« l'instruction chez les Indigènes. » (1).

Il était grand temps d'arrêter cette période de décadence et de *réagir* contre une situation dont la continuation aurait amené à bref délai la *ruine complète de l'instruction primaire musulmane*. Quoi ! notre œuvre scolaire depuis 50 ans allait-elle tomber par suite d'une coupable indifférence des pouvoirs publics. Non ! l'enseignement des Indigènes devait bénéficier, par contre-coup, de la bienveillante attention apportée par le Gouvernement français vers 1880 à l'enseignement primaire de la Métropole.

(1) Leroy-Beaulieu. — « L'Algérie et la Tunisie », p. 259 et 260.

CHAPITRE III

Nouvelle organisation de l'enseignement en 1883

Dans les années qui suivirent les pénibles épreuves de 1870, la France tout entière occupée à réparer les désastres causés par l'infortune de nos armes, s'était désintéressée de ses possessions coloniales. Cependant, vers 1880, le Gouvernement républicain, soutenu par l'opinion publique, faisait de puissants efforts pour réorganiser en France, l'enseignement primaire; la situation de ses sujets musulmans d'Algérie ne pouvait le laisser indifférent.

SECTION I

Attention bienveillante de la Métropole

En 1879, Jules Ferry, Ministre de l'Instruction publique, allait reprendre en lui donnant une vie nouvelle l'organisation de l'enseignement primaire des Indigènes d'Algérie; il envoya à cet effet plusieurs missions à la tête desquelles étaient placés des hommes d'une réelle compétence : MM. Henri Lebourgeois, inspecteur général de l'Instruction publique, Stanislas Lebourgeois, Masqueray, directeur de l'Ecole des Lettres d'Alger.

M. Henri Lebourgeois après une enquête minutieuse, adressa au Ministre un remarquable rapport dans lequel il exposait combien il était urgent de réorganiser les écoles, d'améliorer le recrutement des maîtres, de réviser un règlement scolaire en désuétude et enfin de doter d'écoles la Kabylie qui avait été jusqu'alors bien délaissée.

Quelques semaines après, le Ministre de l'Instruction publique décidait la création aux frais de son Département, de 15 écoles indigènes dans la Grande Kabylie. Nous extrayons d'une lettre qu'il adressait à cette occasion au Gouverneur Général le passage suivant : « Vous n'ignorez pas que de toutes les parties de l'Algérie, la Grande Kabylie est la mieux préparée à l'assimilation par le caractère, les mœurs et les coutumes de ses habitants ; vous avez pu constater qu'il n'y a pas une contrée de la Colonie où nos instituteurs soient plus impatiemment attendus, où les populations se montrent plus empressées à nous faciliter les moyens d'y ouvrir les écoles. Or, nul ne contestera que c'est par les écoles que nous réaliserons le plus aisément les améliorations désirables au milieu de la transformation qui va s'opérer dans l'administration de ce territoire. Il ne faudra pas créer pour débiter moins de 15 écoles (soit une école pour chacune des sections du cercle de Fort-National). Je m'intéresse tout particulièrement à ce projet car je sais qu'il réunit les plus légitimes sympathies au sein des populations algériennes. » Le Ministre ajoutait que les trois quarts de la dépense seraient à la charge de l'Etat, le Conseil Général devant fournir le complément : c'était là une innovation heureuse au régime financier en vigueur ; on ne faisait pas supporter la dépense par le budget des communes.

Un décret postérieur réduisit le nombre des écoles à bâtir ; finalement, quatre seulement furent construites ; elles gardèrent pendant longtemps le nom « d'écoles ministérielles ». C'est dans ces circonstances favorables qu'apparut le décret du 13 Février 1883 qui a ranimé l'enseignement indigène en l'organisant sur un plan tout à fait nouveau. Rédigé après de longues et sérieuses études faites sur place par MM. P. Foncin (1), A. Ram-

(1) P. Foncin, inspecteur général de l'Instruction publique.



baud (1) et Buisson (2), il a été le point de départ de grands et réels progrès que nous signalerons en analysant ses différentes dispositions.

SECTION II

Différentes catégories d'écoles

Le décret établit une distinction basée sur les divers territoires :

1° *Dans les communes indigènes* il peut être installé deux sortes d'écoles spéciales aux Indigènes :

a) Des écoles principales ou du centre, dirigées par un instituteur français nommé par le Gouverneur Général sur la présentation du recteur;

b) Des écoles dites préparatoires ou de section, tenues par des adjoints ou moniteurs indigènes qui relèvent pour la surveillance et la direction d'instituteurs français.

Ces écoles peuvent être créées par décision du Gouverneur Général sur la proposition du Général Commandant la Division ou à la requête de l'inspecteur d'académie et dans les deux cas après avis du Conseil départemental. Leur dénomination a changé; autrefois on les appelait suivant l'époque et la région « arabes-françaises », « kabyles-françaises » ou « maures-françaises »; avec la législation actuelle, elles sont qualifiées tout simplement « d'écoles indigènes ». Quant aux anciennes « écoles arabes-françaises » dont le nombre avait sensiblement diminué en 1880, beaucoup furent supprimées.

c) De plus, en vertu du décret de 1883, on a créé des écoles enfantines ouvertes aux enfants indigènes des

(1) A. Rambaud, Chef de cabinet du Ministre.

(2) Buisson, Directeur de l'Enseignement primaire.

deux sexes, de 3 à 8 ans, et confiées à des institutrices françaises ou à des monitrices indigènes.

2° *Dans les communes de plein exercice et les communes mixtes*, les enfants indigènes sont admis dans les écoles publiques aux mêmes conditions que les Européens; cependant toutes les fois que dans une école, le nombre des élèves indigènes est supérieur à 25, l'instruction est confiée de préférence à un adjoint indigène muni du brevet de capacité ou à défaut à un auxiliaire ou moniteur indigènes muni du certificat d'études.

Un décret du 1^{er} Février 1885 apporta une disposition complémentaire, en prévoyant à peu près dans les mêmes conditions que pour les communes indigènes, la création d'écoles principales et d'écoles préparatoires, dans les communes mixtes et même de plein exercice. C'est là un complément d'une grande portée, puisque les territoires de commandement doivent être de plus en plus réduits.

Toutes les créations d'écoles dans les communes de plein exercice ou mixtes, d'après le décret de 1883, sont décidées par le Conseil départemental sur l'avis du Conseil municipal, conformément aux prescriptions de la loi de 1867. Toutefois, les décisions prises par le Conseil départemental ne sont exécutoires qu'après avoir reçu l'approbation du Gouverneur Général.

Quant à l'enseignement des filles, le décret ne contient aucune disposition à ce sujet, sauf pour les écoles enfantines (1) ouvertes aux deux sexes.

(1) Voir précédemment : 1° « écoles dans communes indigènes ».

SECTION III

Programmes d'études et examens

Il faut distinguer les écoles où les Indigènes sont mêlés aux Européens et où ils doivent suivre, selon leur degré d'instruction, les mêmes cours qu'eux et les écoles uniquement fréquentées par des Indigènes.

Dans les premières, les matières enseignées étaient les mêmes pour tous les élèves. Pour les écoles purement indigènes, les programmes étaient trop complexes : nous appliquions à nos élèves indigènes le même système d'éducation qu'aux jeunes français et sans réfléchir suffisamment à la différence des idées, du genre de vie et du pays ; nous nous efforcions de leur inculquer des notions qu'un Français seul peut concevoir.

« Dans nos livres scolaires de France, même les plus élémentaires et les plus simples, il y a des mots, des idées, des tours de phrases qui échappent aux enfants kabyles les plus intelligents parce qu'ils n'éveillent en eux aucune notion des choses connues. La tâche de l'éducateur est de se mettre à leur portée et de proportionner son enseignement au degré de leur instruction première. De là cette double nécessité d'appliquer aux élèves indigènes des programmes spéciaux et d'imaginer des cahiers et des livres scolaires qui les conduisent progressivement des notions qu'ils tiennent de leur milieu aux notions différentes et plus élevées qui sont les éléments de notre civilisation. » (1).

Les auteurs du décret de 1883 avaient compris ce besoin de méthodes spéciales, d'ouvrages appropriés et de programmes simples, au moins au début : l'article 37 du décret, en effet, décidait que le Ministre de l'Instruc-

(1) Buisson. — Rapport au Ministre de l'Instruction publique 1880.

tion publique mettrait au concours un ou plusieurs livres scolaires spécialement destinés à l'instruction élémentaire des Indigènes.

Pour rendre l'enseignement réellement fructueux, il fallait parler aux yeux des Indigènes, frapper leur imagination, et éveiller dans leur esprit les premières notions des sciences : un petit musée scolaire dans chaque école, renfermant toute une collection d'objets usuels, pouvait seul fournir une matière intéressante aux premières leçons de choses. Les rapports des inspecteurs signalaient l'indifférence de beaucoup d'instituteurs pour une œuvre si utile et demandaient qu'une réglementation efficace et générale vint sanctionner les instructions du recteur; ou pourrait alors arriver à triompher de l'apathie des maîtres et de l'inattention des municipalités. Quant aux bibliothèques, complément utile des leçons du maître, elles n'existaient pas pour ainsi dire; on en comptait à peine 5 ou 6 en 1883.

Le décret de 1883 instituait un certificat d'études spécial aux Indigènes, plus simple et plus facile que le certificat ordinaire; c'était déjà pour les Indigènes une épreuve sérieuse. Il portait sur les matières suivantes :

Langue française : lecture, écriture, notions usuelles et sommaires de grammaire et d'orthographe, constatées par une dictée et une explication orale.

Calcul : les quatre règles, le système métrique.

Notions sommaires d'histoire et de géographie.

Langue arabe ou berbère : lecture et écriture.

Les indigènes pourvus du certificat d'études pouvaient être employés comme moniteurs dans les écoles publiques.

Dans le but de développer la connaissance de la langue française parmi la population musulmane, l'art. 30 (1) établissait pour les Indigènes une prime de 300 francs

(1) Décret de 1883.

pouvant être accordée à ceux qui justifiaient d'une suffisante connaissance de notre langue. Tout indigène pouvait être admis à concourir à la condition d'avoir 18 ans au moins et pas plus de 25 ans. L'examen comprenait des épreuves écrites et orales. Cette innovation qui se justifiait à cette époque aurait été, si on l'avait maintenue longtemps, une charge lourde pour les finances de l'Etat.

SECTION IV

Personnel enseignant

Le décret du 22 Avril 1865 avait créé une école normale à Alger, destinée à pourvoir aux besoins de toute la colonie; le nombre des élèves-maîtres à recevoir avait été fixé à 20 Français et 10 Indigènes. A mesure que de nouvelles écoles indigènes étaient créées, l'école d'Alger ne pouvait plus suffire au recrutement de l'Algérie. On aurait pu l'agrandir, mais on préféra en construire une deuxième à Constantine : la création d'une école normale d'instituteurs dans cette ville fut décidée en 1876; l'école fut ouverte au commencement de 1879, elle devait loger 30 élèves-maîtres. Un cours normal pour les Indigènes y fut bientôt annexé, mais il ne fonctionna pas très régulièrement jusqu'en 1883. C'est le décret du 13 Février de cette année qui prescrivit l'établissement dans chacun des trois départements de cours normaux destinés à préparer les Indigènes aux fonctions de l'enseignement : le nombre, le siège et l'organisation de ces cours devaient être déterminés par le Ministre de l'Instruction publique sur la proposition du Gouverneur Général et du recteur. A la rentrée d'Octobre 1883, deux cours normaux indigènes furent ouverts à Alger et à Constantine, pouvant recevoir chacun une vingtaine d'élèves. Pour prendre part au concours d'admission, il fallait avoir

16 ans et s'engager à servir au moins dix ans dans l'enseignement public. Dès le début, l'effectif prévu put être atteint; le recrutement n'était pas très facile, mais il était permis d'espérer que l'augmentation des écoles indigènes et l'amélioration de la condition des maîtres, nous amèneraient de nombreux candidats.

La situation du personnel enseignant, en effet, était restée jusqu'en 1883 assez précaire : les instituteurs étaient encore sous le régime du décret du 31 Décembre 1853 fixant le traitement minimum à 500 francs; le décret du 27 Mai 1878, qui améliorait d'une façon notable les traitements, n'avait jamais été appliqué. Il faut donc arriver à 1883 pour constater une amélioration sensible dans la situation du personnel enseignant : d'après le décret du 13 Février, les directeurs d'écoles principales reçoivent un traitement de début de 3,000 francs, s'augmentant de 100 fr. par année et, en outre, de différentes prestations en nature.

Les instituteurs des écoles ordinaires reçoivent un traitement de 1,500 à 2,000 francs avec une indemnité de résidence de 200 à 600 francs. Les adjoints français ont un traitement de 1,200 à 1,500 francs et une indemnité de résidence. Les adjoints indigènes sont traités sur le même pied que les adjoints français. Les moniteurs indigènes ont un traitement de 800 à 1,200 francs.

Quelle était la valeur pédagogique des instituteurs de nos écoles indigènes ? En ce qui concerne les maîtres français, les rapports d'inspection signalaient l'ignorance complète en arabe de la plupart des instituteurs. « Il serait nécessaire disait un inspecteur (1), que l'instituteur français, exerçant en pays indigène, connaisse la langue du pays pour entrer plus aisément et plus vite en relations amicales avec les habitants et pour acquérir sur eux un ascendant inséparable de rapports empreints

(1) Rapport d'inspecteur en 1884.

de cordialité. Il ne serait pas moins nécessaire qu'il apprenne assez d'agriculture pour donner aux élèves des leçons pratiques de culture et d'arboriculture, surtout de culture potagère et ce qui serait souhaitable aussi, c'est qu'il ait étudié sérieusement l'hygiène et qu'il ait pris quelque teinture de médecine pour imposer avec le respect de sa situation la reconnaissance des services rendus. Ainsi le maître français aurait besoin de passer par un cours normal qui compléterait son instruction. » C'étaient là des observations très justes qui ne recevront leur réalisation que dans la législation postérieure.

L'enseignement donné par les maîtres indigènes ne pouvait-il pas aussi être critique ? Ceux-ci, nous l'avons dit, formaient deux catégories, celle des adjoints et celle des moniteurs : les notes des inspecteurs classaient la catégorie des adjoints ordinairement pourvus du brevet élémentaire au-dessus de celle des moniteurs qui ne possédaient que le certificat d'études. C'est surtout le contrôle de l'instituteur préposé à la surveillance de l'école qui fait la qualité du moniteur : beaucoup de ceux-ci exerçaient sans aucun titre et nous ne pouvions à cette époque nous montrer bien exigeants. Ce qui paraissait le plus défectueux chez les adjoints et moniteurs indigènes, c'était l'insuffisance de leurs connaissances pédagogiques qui se traduisait par des défauts dans la manière d'enseigner : négligence habituelle à se tracer un emploi du temps, méthode purement mécanique et routinière qui s'adresse à la mémoire de l'élève et ne fait aucun appel à son intelligence, instruction morale et civique absolument négligée.

SECTION V

De l'obligation scolaire

Le principe de l'obligation scolaire imposé à tous les

enfants de 6 à 13 ans par la loi du 28 Mars 1882, a été appliqué, en Algérie, non seulement aux Français, mais même aux Européens par le décret du 13 Février 1883 qui reproduit les dispositions de la dite loi. En ce qui concerne la population indigène musulmane, même dans les communes de plein exercice, des arrêtés du Gouverneur Général devaient déterminer, à mesure que le nombre des locaux le permettrait, les communes ou les fractions de communes dans lesquelles les prescriptions relatives à l'obligation scolaire seraient applicables aux Indigènes.

Les parents, pour faciliter l'établissement des listes de tous les enfants d'âge scolaire, devaient faire une déclaration et étaient tenus pour responsables des absences irrégulières de leurs enfants; ils pouvaient être punis d'amende et de prison en cas de négligence et de mauvaise volonté. Telles étaient les prescriptions susceptibles d'être appliquées par le Gouverneur aux Indigènes. Mauvais moyen à notre avis, celui qui consiste à employer la force pour nous gagner les indigènes, c'était la vraie façon de leur rendre nos écoles à tout jamais odieuses. Dans un pays comme l'Algérie où il fallait tenir compte des différences de régions, des voies de communication et des éléments composant la population, l'application du principe de l'obligation était encore trop prématuré.

Certains esprits estimant que le fanatisme religieux des Musulmans algériens était un obstacle invincible au développement de nos écoles, voulaient assurer par la contrainte une meilleure fréquentation. La cause de l'insuccès de certaines écoles était d'un ordre moins élevé. il fallait l'attribuer à la pauvreté des populations et à l'éloignement des écoles. « Dans les tribus agricoles où l'enfant prend une part active aux travaux des parents, la fréquentation devait être forcément plus irrégulière

que dans les tribus adonnées à l'industrie où l'enfant aide moins ses parents. » (1).

En usant de persuasion, en faisant comprendre aux Indigènes qu'il était de leur intérêt d'envoyer leurs fils dans nos écoles, en accordant largement des récompenses et des encouragements aux maîtres et aux élèves nous devions obtenir beaucoup plus que par des mesures de coercition.

Le décret de 1883 s'en remettait pour l'application au discernement du Gouverneur Général. En fait, l'obligation scolaire ne fut pour ainsi dire pas appliquée ou très rarement (à quelques écoles de Kabylie) (2).

SECTION VI

Législation française

Le décret de 1883, rendait applicable à l'Algérie la loi du 16 Juin 1881 qui mettait à la charge des communes les dépenses de l'enseignement primaire devenu gratuit et obligatoire; celles-ci faisaient face à ces dépenses par l'imposition de centimes additionnels au principal des contributions directes.

Toute commune était tenue d'entretenir une ou plusieurs écoles primaires publiques, ouvertes gratuitement aux enfants européens et indigènes; elles supportaient les dépenses de première installation des locaux scolaires (construction et acquisition de maisons d'écoles), les frais d'entretien de l'immeuble et de réparation du mobilier; étaient également à la charge des communes, le traitement du personnel et les différentes indemnités auxquelles il peut avoir droit.

(1) Rambaud. — Rapport au Ministre de l'Instruction publique 1880

(2) Fort National, notamment.

L'application à l'Algérie de la loi de 1881 faisait naître une difficulté : une des contributions directes devant servir de base à l'établissement de centimes additionnels, l'impôt foncier n'existait pas en Algérie; le décret de 1883 la remplaça par *l'octroi de mer* (1). Il établissait, en outre, la proportion dans laquelle il serait fait emploi des réserves communales et des subventions de l'Etat, afin de pourvoir aux dépenses annuelles obligatoires de l'enseignement primaire. En ce qui concerne les traitements du personnel, la commune était tenue de contribuer jusqu'à concurrence d'une somme représentant le sixième du produit de l'octroi de mer, le surplus était à la charge de l'Etat; pour couvrir les autres dépenses (indemnités de logement, loyer des locaux scolaires au cas où la commune n'était pas propriétaire de la maison d'école, frais de chauffage, de salles de classe etc...), la contribution de la commune devra être portée du sixième au tiers de l'octroi de mer, pour que la subvention de l'Etat soit exigible.

Dans les communes indigènes, l'Etat prenait à sa charge le traitement du personnel, les autres dépenses étaient supportées par le budget communal.

SECTION VIII

Résultats

La législation de 1883 rendit une nouvelle vie à l'enseignement des indigènes : les effets heureux de ce dé-

(1) Taxe frappant à leur entrée dans les ports algériens les denrées (comestibles, combustibles et liquides arrivant par mer. Actuellement cet impôt atteint aussi les objets de même nature récoltés, préparés ou fabriqués en Algérie (décret du 26 décembre 1884). Le produit de l'octroi de mer appartient aux communes ; il tient lieu en Algérie, comme dans beaucoup d'autres colonies de taxes d'octroi.

cret se traduisirent par la création de nombreuses écoles, dont quelques-unes en Kabylie jusqu'ici si déshéritée et par une augmentation importante d'élèves musulmans dans les écoles. Voici quelques chiffres très probants :

En 1881, il n'existait plus que 16 écoles indigènes, la Grande Kabylie n'en possédait qu'une seule ; le nombre des élèves musulmans était tombé à 3.200 : la statistique (1) ci-après, indique par année les étapes parcourues dans cette voie de propagande civilisatrice :

En 1883	on comptait	23 écoles	avec	3.200 élèves.
En 1884	—	30	—	4.094 —
En 1885	—	43	—	4.824 —
En 1886	—	68	—	5.695 —
En 1887	—	86	—	7.341 —

Le personnel enseignant comprenait 158 maîtres ou maîtresses, savoir :

40 directeurs ou instituteurs français.

16 adjoints français, 6 adjointes françaises, 2 adjoints indigènes, 87 moniteurs indigènes, 7 auxiliaires.

C'était là un heureux résultat obtenu grâce aux sacrifices pécuniaires que s'imposaient les communes et à la bienveillante sollicitude des pouvoirs publics, ainsi qu'en témoigne le vœu suivant, adopté par le Conseil supérieur de l'Algérie dans sa séance du 5 Décembre 1885, relativement à une augmentation de crédits pour le service de l'enseignement : « Considérant qu'il est du devoir de la France d'initier autant que possible à sa civilisation les Indigènes de l'Algérie et qu'à cet effet une des premières mesures à prendre est d'ouvrir chez eux des écoles où on leur enseigne des éléments de l'instruction primaire française, le Conseil supérieur émet

(1) Bulletin universitaire de l'Académie d'Alger 1887.

le vœu que le Parlement veuille bien voter..... et au moyen d'un autre crédit supplémentaire, élever de 45,000 francs à 200,000 francs le crédit inscrit pour 1886 au budget de l'instruction publique pour l'enseignement des Indigènes. »

Le décret de 1883 qui avait ouvert une ère favorable, allait bientôt subir quelques modifications inspirées par le désir d'améliorer encore la situation des écoles indigènes.

CHAPITRE IV

Législation complémentaire : Adjonctions et modifications de 1887

Le décret de 1883 qui formait pour ainsi dire le « code de l'instruction publique » en Algérie, a été complété en 1887 par deux textes qui laissèrent intacts les points principaux de la législation en vigueur : d'abord le décret du 8 Novembre 1887, portant règlement d'administration publique pour l'application à l'Algérie de la loi du 30 Octobre 1886 sur l'organisation de l'enseignement primaire et postérieurement le décret du 9 Décembre 1887, réglementant l'enseignement public et l'enseignement privé des indigènes.

SECTION I

Différentes catégories d'écoles.

Comme précédemment les indigènes étaient admis dans les écoles primaires publiques de tout degré. En ce qui concerne les écoles propres aux Musulmans, en plus des écoles principales et préparatoires, deux nouvelles catégories étaient créées :

1° Des écoles ordinaires dirigées par les instituteurs ou institutrices français ;

2° Des écoles enfantines pour les enfants des deux sexes, de 4 à 7 ans pour les garçons et de 4 à 8 ans pour les filles, dirigées par des institutrices ou monitrices françaises ou indigènes.

En outre, des écoles maternelles pouvaient être spécialement ouvertes pour les enfants indigènes.

Le décret de 1887 précisait ce qu'il fallait entendre par « écoles principales » expression dont la signification n'avait pas été déterminée en 1883 : « Ne peuvent être classées comme écoles principales que les écoles primaires établies dans les centres indigènes importants éloignés des villages européens et à condition que le Directeur ait à surveiller au moins six classes en comptant celles des écoles préparatoires et celles de l'école principale. La qualité d'école principale, est conférée par arrêté du Gouverneur Général sur l'avis du Conseil départemental et la proposition du recteur de l'Académie. »

En ce qui concerne le maintien de l'ordre public, les écoles indigènes sont soumises à la surveillance du Gouverneur Général de l'Algérie qui, peut suspendre les maîtres chargés de ces écoles ou les adjoints qui y sont attachés.

SECTION II

Personnel enseignant.

« La nomination du personnel appartient toujours au recteur : l'article 68 de la loi du 30 Octobre 1886 ne faisait que confirmer le principe de l'autorité du recteur, établi depuis 1848. En Algérie, les attributions conférées au Préfet par les articles 28, 29 et 31 sont maintenues au recteur de l'Académie d'Alger. » C'est lui également qui nommera désormais les Directeurs d'écoles principales autrefois nommés par le Gouverneur Général (1). Ces Directeurs n'étaient plus obligés d'obtenir la prime d'arabe pour être nommés; ils devaient justifier seulement « *d'une connaissance suffisante de l'arabe et du kabyle* ».

Les instituteurs chargés des écoles ordinaires, prévues par le décret de 1887 et habitant en dehors des centres européens reçoivent une indemnité de 200 à 600 francs, selon l'importance du poste et la difficulté des approvisionnements, le taux de cette indemnité est déterminé dans chaque cas particulier par le Gouverneur Général sur la proposition du recteur. Les instituteurs des écoles ordinaires reçoivent en outre une indemnité annuelle de 100 francs par école préparatoire soumise à leur surveillance et ont droit à tous les avantages réglementaires. Les adjoints français des écoles principales ou ordinaires ont droit à la même indemnité de résidence que les Directeurs.

La situation des adjoints et moniteurs indigènes qui continuent à être nommés par le Préfet, était bien améliorée : les adjoints indigènes étaient assimilés pour le traitement aux adjoints français ; ceux d'entre eux qui

(1) Décret de 1883.

étaient naturalisés français pouvaient être nommés titulaires si toutefois ils remplissaient les conditions de stage et de capacité; le traitement des moniteurs qui, en 1883, avec les augmentations successives ne s'élevait pas au-delà de 900 francs, pouvait atteindre le chiffre de 1,200 francs.

Le décret de 1887, n'innovait rien en ce qui concerne les cours normaux destinés à préparer les indigènes aux fonctions de l'enseignement, il stipulait seulement qu'un règlement spécial viendrait déterminer la part de la dépense afférente à l'Etat, aux départements et aux communes. Deux cours normaux indigènes avaient été créés en 1883 et annexés aux deux écoles normales d'instituteurs : c'est là que les jeunes Arabes ou Kabyles étaient préparés aux fonctions de moniteur ou d'adjoint indigène. Au début, le recrutement laissait à désirer, les élèves entraient au cours normal avec des connaissances tout à fait élémentaires et le rôle des professeurs se bornait à les préparer au certificat d'études qu'ils passaient après une année de séjour à l'école; en possession de ce diplôme, la plupart étaient alors pourvus d'un emploi de moniteurs, quelques-uns seulement qui s'étaient fait remarquer par leur aptitude générale étaient admis à rester une seconde année, qu'ils employaient à préparer le certificat d'études français ou le brevet de capacité (titre qui leur permettait d'être nommé adjoints).

En 1887, le recrutement s'était amélioré : un assez grand nombre d'élèves entraient à l'école pourvus du certificat d'études français et, pendant la durée des études, obtenaient assez facilement le brevet de capacité. « Nous pouvons bien augurer de cette institution, disait le recteur dans son rapport de 1887, il n'est pas téméraire d'espérer que dans deux ou trois ans, tous nos élèves des cours normaux indigènes pourront, au bout d'un an ou deux au plus obtenir le brevet de capacité.

Nous trouverons en eux des auxiliaires dévoués et qui nous aiderons puissamment à répandre l'instruction française dans les tribus. (1) » Les cours normaux indigènes ont compté 37 élèves pendant l'année 1887 : 18 à Alger et 19 à Constantine, répartis dans chaque école en deux années d'enseignement. Six élèves du cours normal d'Alger ont obtenu le brevet élémentaire et ont été admis à faire un voyage de 15 jours en France aux frais de l'Etat.

SECTION III

Obligation scolaire

Le décret de 1887 supprimait le certificat d'études spécial aux indigènes : ceux-ci, désormais, devaient subir le même examen que les autres élèves.

L'article 34 du décret du 13 février 1883 rendait applicable aux indigènes le principe de l'obligation scolaire dans les communes ou fractions de communes où le nombre des locaux scolaires le permettrait. D'après le décret de 1887, les indigènes ne sont soumis à l'obligation que dans les communes ou fractions de communes désignées par arrêtés spéciaux du Gouverneur Général. L'obligation ne s'applique qu'aux garçons d'âge scolaire; Il ne pouvait, en effet, être question d'y soumettre les filles indigènes. Le Gouverneur Général détermine dans son arrêté les dispenses d'assiduité qui pourront être accordées. Les peines disciplinaires prévues par la loi du 28 Mars 1882, restaient applicables aux indigènes sauf en ce qui concerne l'inscription à la porte de la mairie (art. 23 loi 1882) qui était remplacée pour eux par un blâme infligé après décision de la Commission

(1) Rapport recteur année 1887.

scolaire, par le Maire, l'Administrateur, le Commandant du cercle ou d'annexe.

Pour encourager les enfants indigènes à fréquenter régulièrement les écoles, l'article 15 stipulait que les caisses des écoles pourraient accorder aux élèves les plus assidus et les plus méritants des récompenses consistant en fournitures scolaires : livres, vêtements, outils et instruments utiles ; elles pouvaient aussi allouer des bourses ou primes d'apprentissage mensuelles aux élèves sortant d'une école primaire publique, âgés d'au moins 13 ans et qui se plaçaient comme apprentis chez un artisan ou chez un cultivateur. C'était là un stimulant pouvant encourager les indigènes à apprendre un métier. La prime de 300 francs instituée par le décret de 1883 et destinée aux indigènes justifiant d'une certaine connaissance de la langue française, était supprimée ; c'était une charge de moins pour le budget de l'instruction publique.

Quelques écoles de Kabylie avaient été spécialement choisies pour faire l'essai de l'obligation scolaire ; les élèves ne se présentant pas d'eux-mêmes, les Administrateurs durent se mettre en campagne pour en réunir un certain nombre. « Les pères de famille menacés des peines de l'indigénat pour le cas où leurs (1) enfants cesseraient d'être assidus, se résignaient à la violence qui leur était faite ; mais ils ne comprenaient guère les bienfaits de l'instruction française. Si quelques-uns d'entre eux paraissaient accepter de bonne grâce l'obligation scolaire, c'est qu'ils pensaient acquérir en compensation des titres aux faveurs administratives. »

Dans les écoles où l'obligation scolaire n'était pas appliquée, l'empressement des élèves indigènes et leur assiduité ne paraissaient pas avoir fait beaucoup de progrès depuis 1883. Voici, en effet, ce que le recteur

(1) Chavériat. — « Huit jours en Kabylie », p. 136.

de l'Académie d'Alger était obligé de reconnaître devant le Conseil supérieur de Gouvernement en 1887 : « La fréquentation a été pour les élèves indigènes très irrégulière; beaucoup d'enfants habitués à vagabonder en plein air, trouvent pénible de rester assis des heures entières sur les bancs d'une école. Leurs parents ne les y poussent guère; sans le concours des Administrateurs, des Officiers de bureaux arabes et de quelques Maires, nos instituteurs auraient de la peine à empêcher la désertion de nos écoles. Il se passera bien des années encore avant que les familles indigènes soient pénétrées de l'utilité de l'instruction française et se fassent spontanément les auxiliaires des instituteurs pour assurer la fréquentation des écoles. » Pour obtenir des résultats satisfaisants, il fallait imprimer à l'enseignement un caractère professionnel et donner aux indigènes une instruction à la fois théorique et pratique, dont ils puissent tirer parti en quittant l'école.

SECTION IV

Législation financière

Il fut décidé par le décret de 1887 que les obligations des communes relativement à la construction et à l'aménagement d'écoles publiques seraient applicables aux écoles d'indigènes. Dans les communes indigènes, le traitement du personnel des écoles était mis à la charge de l'Etat et les autres dépenses à la charge de la commune : les communes de plein exercice ou mixtes étaient obligées d'inscrire à leur budget les dépenses occasionnées par le traitement du personnel enseignant auxquelles elles contribuaient jusqu'à concurrence d'une somme représentant le sixième du produit de l'octroi de mer, le surplus restant à la charge de l'Etat.

Les communes sur qui retombaient presque toutes les

charges des constructions d'écoles ne s'empressaient guère de provoquer des créations. Les municipalités et les Commissions municipales faisaient observer très justement qu'avant de dresser des plans pour la création d'écoles indigènes, elles devaient s'assurer d'abord que l'Etat était en mesure de verser sa part contributive. Il faut reconnaître que l'Etat, c'est dire le Ministre de l'Instruction publique, n'avait pas persisté dans les intentions assez généreuses qu'il avait manifestées en 1881. De 1881 à 1887, il s'était borné à inscrire à son budget un crédit annuel de 45,000 francs sous la rubrique : « Subvention aux communes d'Algérie et encouragements pour le développement de l'instruction primaire chez les indigènes. » « Ainsi, on s'en tenait toujours à moins de 100,000 francs pour l'enseignement des Arabes et cependant les sommes figurant au budget général de l'Instruction primaire en Algérie, indépendamment des subventions générales ou départementales, montaient en chiffres ronds à 2 millions de francs. On n'en consacrait pas le 20^e aux indigènes qui constituaient les 6/7^e de la population (1). » C'est seulement en 1887 que le crédit affecté à l'enseignement des indigènes fut porté à 219,000 francs, c'était encore bien insuffisant : il en résultait que beaucoup de créations d'écoles volées par les communes et les Conseils départementaux restaient sur le papier, faute d'argent pour leur donner la vie.

SECTION V

Résultats

Malgré les ressources minimales qui lui étaient consacrées, l'enseignement des indigènes n'en continuait pas moins à progresser, lentement, il est vrai, mais

(1) Leroy-Beaulieu. — « L'Algérie et la Tunisie », 1897, p. 260.

sûrement, grâce à la bienveillante sollicitude du recteur de l'Académie d'Alger et des corps élus de l'Algérie. Pour mesurer le chemin parcouru depuis quelques années, il suffit de compulser les statistiques officielles (1) :

En 1882, il y avait un total de 3.200 élèves recevant l'instruction dans 23 écoles.

En 1886,	—	7.341	—	—
— 1887,	—	9.064	—	—
— 1888,	—	10.638	—	—
— 1889,	—	10.631	—	—
— 1890,	—	11.206	—	—
— 1891,	—	11.347	—	—

En 1892, quelques mois avant l'apparition de la nouvelle législation, on comptait 124 écoles publiques spéciales aux indigènes, employant 218 maîtres ou maîtresses, et instruisant près de 12.300 jeunes indigènes.

Entre temps, de nouveaux programmes orientant l'enseignement dans le sens professionnel, avaient été mis en vigueur, ils répondaient aux désirs de tous ceux s'intéressaient à l'avenir des écoles indigènes. Depuis longtemps en effet, les adversaires de l'instruction des indigènes reprochaient aux instituteurs de ne faire des élèves que des déclassés : les rudiments de connaissances enseignées faisaient naître chez l'indigène la personnalité, la vanité et l'outrecuidance, sans développer l'énergie et l'esprit de conduite; l'élève ne tirait de son séjour à l'école aucun profit; revenu dans son douar, n'ayant pas l'occasion d'user des connaissances que l'instituteur s'était efforcé à grand peine de lui inculquer, il s'empressait d'oublier ce qu'il n'avait confié qu'à sa mémoire, c'est-à-dire presque tout. Transformons, disait-on, avec raison, notre enseignement primaire en enseignement rudimentaire professionnel si nous voulons le rendre profitable aux indigènes.

(1) Exposé de la situation au Conseil supérieur de l'Algérie.

Reconnaissant le bien-fondé de ces critiques, l'Académie d'Alger fit dresser pour l'enseignement des indigènes un programme fort sage, en le ramenant exclusivement à la langue française et aux éléments du calcul et de la géographie. De plus, en assignant aux élèves trois demi-heures de travail manuel par semaine, elle ouvrait la voie au travail professionnel, pour lequel les élèves marquaient un penchant beaucoup plus marqué que pour l'enseignement général. Ce nouveau programme entra en vigueur en 1891. Dans son rapport sur le budget de l'Algérie, M. Burdeau présente, à ce sujet, quelques observations très justes. « Nous avions trop conçu, dit-il, notre enseignement sur le type français : des maîtres dévoués et capables, mais insuffisamment avertis de la différence profonde entre les pays, enseignaient à de jeunes kabyles les malheurs de Brunehaut ou les secrets de la règle des participes. De nouveaux programmes sont en vigueur depuis deux ans, peut-être pourrait-on y restreindre encore la part faite à la grammaire et s'en tenir à ce français réduit qui a réussi dans nos écoles de Bretagne. La marque certaine à laquelle on reconnaîtra une instruction convenablement dirigée, c'est qu'elle rendra les indigènes plus aptes à réussir dans leur milieu sans les déclasser : qu'un jeune kabyle sache utiliser les engrais les plus simples, choisir ses semences, employer une pioche, ou bien qu'il puisse réparer sa maison avec plus de solidité et de propreté, raccommoder moins imparfaitement ses outils, qu'il ait surtout des habitudes de méthode et de suite dans le travail, ce sera assez pour qu'on apprécie autour de lui les bienfaits de l'école française. »

Le programme de 1898 que nous analysons dans un chapitre postérieur, va donner à l'enseignement indigène un caractère plus nettement professionnel.

Nous arrivons ainsi à la date de 1892, qui marque pour l'enseignement primaire des indigènes le début

d'une période nouvelle. C'est en effet, le décret de 1892 qui donna à cet enseignement son actuelle constitution. M. Burdeau, rapporteur du budget de l'Algérie, dans son remarquable rapport, proposait au lieu d'éparpiller en tous sens les efforts et les ressources de les concentrer sur des points déterminés : dans les villes et les centres de Kabylie et d'augmenter la subvention accordée par l'Etat aux communes pour constructions scolaires. Bien accueillies à la Chambre, les mêmes idées furent admises favorablement par le Sénat qui accepta sans difficulté les conclusions du rapport Combes sur l'instruction primaire des indigènes. Ces différents projets amenèrent l'adoption d'un plan d'ensemble pour l'instruction des indigènes qui passa dans le décret du 29 Avril 1892 réglant le mode de répartition des subventions de l'Etat aux communes pour constructions d'écoles (un crédit annuel de 400,000 francs était alloué) et dans le décret du 18 Octobre 1892 qui organisa sur des bases nouvelles l'enseignement primaire des indigènes.

CHAPITRE V

Les Ecoles de Filles

SECTION I

Problème difficile

L'enseignement des filles musulmanes est une œuvre particulièrement délicate dans un pays où toutes les institutions placent la femme dans une étroite dépendance vis-à-vis de l'homme. Cette question a fait l'objet de nombreuses discussions; beaucoup d'esprits s'intéressant aux choses de l'Islam, croient trouver dans la femme musulmane « l'instrument utile » qui opérera le

rapprochement entre les deux races, française et arabe.

D'après eux, l'éducation doit se faire par la femme et par la mère : créer des compagnes qui savent se faire estimer de leurs maris, l'aider dans la tâche de l'éducation des enfants, c'est le devoir de la nation civilisée. Nous n'amènerons à nous le peuple arabe que par la femme. Regardez, disent-ils, les progrès réalisés de ce côté, dans certains pays musulmans. La crainte de faire des « désenchantées » n'a pas empêché les Turcs de répandre également l'instruction parmi les deux sexes. La jeune fille turque, en effet, comme sa sœur égyptienne, étudie les sciences et les littératures étrangères, elle se familiarise avec la philosophie; elle apprend les arts, dessine, peint, brode et joue du piano. Elle s'assimile à merveille les langues étrangères, mais elle cultive avec la même ardeur et le même amour sa langue propre; elle connaît très bien Schopenhauer, Kant, Byron, Lamartine, Musset. En un mot, la jeune fille turque fait preuve d'existence; elle n'est plus un simple objet de luxe ou de plaisir uniquement recherché pour la multiplication de l'espèce; elle n'est plus une poupée qu'on caresse, qu'on courtise, mais qu'on n'estime pas. Grâce à la sage conception des programmes scolaires et à l'organisation bien appropriée des écoles de filles, la Turquie et l'Egypte comptent aujourd'hui un grand nombre de femmes de lettres, dont quelques-unes ont déjà acquis une popularité considérable.

N'est-il pas désolant, en revanche, de constater, disent les partisans de l'instruction de la femme musulmane, l'état d'ignorance absolue de la plupart, pour ne pas dire de la totalité des femmes musulmanes d'Algérie ? Qu'avons-nous fait depuis quatre-vingts ans dans ce but ?

Sans doute, nous partageons l'opinion d'Emile de Girardin, disant que « les femmes portent l'avenir des sociétés dans leur sein, et que l'amélioration des classes

populaires et leur moralisation se lient étroitement à l'amélioration de l'instruction des femmes », mais la société musulmane est si différente de la nôtre que nous ne saurions prendre trop de précautions avant de solutionner ce problème délicat.

Toute la difficulté vient de la situation inférieure de la femme dans la société musulmane : elle n'a aucune part à la vie publique, et au foyer domestique elle est considérée comme un instrument de plaisir, et une machine à reproduction soumise à tous les caprices de l'époux. Si la nature l'a généreusement dotée, elle sera dorlotée et choyée, jusqu'à ce que le dégoût s'empare du mari; si elle est laide et sans charmes, elle sera absolument négligée et méprisée. Bonheur bien passager que celui qui repose uniquement sur les caprices de la chair. Le Coran, il est vrai, a amélioré la position matérielle et familiale de la femme, il a régularisé sa condition; mais tout en lui accordant des droits sociaux plus étendus, plus généreux, plus rationnels et plus humains, il a exclu la femme du sanstuaire de l'intelligence. Le « harem » est si bien fermé que les jouissances, ou les récréations intellectuelles et littéraires ne peuvent y entrer. Aussi le plus souvent, la Musulmane ne sera au foyer conjugal qu'une *servante*, soumise étroitement à l'omnipotence du maître et non une amie et une compagne de son mari. D'autre part, des préjugés hostiles, répandus dans la société musulmane sont un obstacle sérieux à l'instruction des filles : les Arabes n'arrivent pas à comprendre pourquoi nous nous préoccupons tant d'éduquer des êtres qui ont dans leur milieu un rôle si modeste; ils préfèrent les conserver chez eux en vue de leurs trafics matrimoniaux. Les Musulmans lettrés, de qui on serait en droit d'attendre plus de largeur d'idées, sont pour la plupart opposés à l'instruction de la femme : ils ne veulent pas déroger à un vieux pro-

verbe arabe qui dit : « Instruire les femmes, c'est corrompre la religion. »

C'est donc sur les hommes qu'il faut agir : éclairons-les, détruisons leurs préjugés, montrons leur que si la France est devenue une nation puissante, c'est que la femme, aussi bien que l'homme, a contribué à sa grandeur, qu'elle a eu une part active dans l'œuvre civilisatrice et humanitaire de notre pays à travers le monde. Faisons comprendre à l'homme que la femme doit être pour le mari une véritable compagne, respectée et écoutée, une confidente fidèle, une collaboratrice de tous les instants. Persuadons-le que, de cette collaboration intime, rendue possible par une éducation parallèle, il est résulté dans la famille française une heureuse harmonie.

SECTION II

Législation

Nous ne faisons qu'esquisser les différents points de cette question, nous proposant d'y revenir plus longuement dans un chapitre postérieur (1); nous nous bornerons seulement ici à retracer l'historique des écoles de filles musulmanes depuis la conquête française jusqu'à l'époque actuelle.

Tout d'abord, il est curieux d'observer les vicissitudes subies par l'enseignement des filles indigènes, depuis 70 ans; en 1850, nous abordions franchement cette matière en créant un certain nombre d'établissements pour les filles; aujourd'hui, nous sommes beaucoup plus circonspects, nous n'avancons que lentement dans cette voie délicate.

La première tentative faite pour instruire la femme

(1) Chapitre V (Ecoles de filles), 2^e partie.

indigène date de 1850. Le décret du 6 août de cette année, instituait à côté des six écoles arabes-françaises de garçons, un nombre égal d'écoles primaires de filles musulmanes dans les villes de Blida, d'Alger, de Constantine, de Bône, d'Oran et de Mostaganem. Ces établissements ne donnèrent pas beaucoup de résultats; les écoles de Bône et d'Oran ne fonctionnèrent jamais; celles de Blida et Mostaganem n'eurent qu'une durée éphémère; les 2 autres à Alger et à Constantine obtinrent plus de succès auprès de la population musulmane.

Les programmes étaient identiques à ceux des écoles de garçons : on y enseignait l'écriture, la lecture et la grammaire arabe et française, mais le système métrique était remplacé par les travaux d'aiguille (couture, tricot, crochet). Une directrice était à la tête de chaque école; des dames inspectrices étaient chargées de la surveillance et du contrôle.

Le recrutement des enfants, même à l'école de Constantine, la plus prospère, fut presque toujours très difficile. « Pendant longtemps malgré les distributions de pain et de vêtements, bien que la Directrice eût à sa disposition une somme de 400 francs pour les fournitures du travail manuel, le nombre des élèves ne dépassa pas 35 à 40; en 1880 seulement, le nombre des élèves s'éleva à 76 : la plupart étaient des jeunes filles pauvres recrutées une à une par la Directrice et ses adjointes attachées à l'école depuis de longues années et qui allaient dans les maisons des pauvres arabes et réussissaient surtout à attirer les orphelines (1). »

Pour permettre à l'école d'Alger de vivre, on la transforma en ouvroir d'apprentissage : cette réforme fut réalisée par un arrêté du Gouverneur du 10 Octobre, 31 Décembre 1861; en même temps un enseignement iden-

(1) Benoist. — « De l'instruction et de l'éducation des indigènes », p. 21.

tique était établi à Constantine. En 1879, une classe spécialement destinée aux jeunes filles indigènes fut annexée à l'école communale de Bougie, puis on créa une école spéciale à trois classes où une centaine d'élèves suivirent d'une façon assez irrégulière les cours.

Tel fut le premier essai d'organisation des écoles de filles. Nous nous étions heurtés à l'opposition des indigènes et à leur volonté de maintenir la femme dans une condition inférieure.

Dans les années qui suivirent, les pouvoirs publics ayant concentré sans doute toute leur attention sur le développement des écoles de garçons, négligèrent presque complètement l'enseignement des jeunes filles musulmanes. En 1882, il n'y avait dans toute l'Algérie que deux écoles de filles où venaient s'instruire 200 élèves. Le décret de 1883 qui donna une si vive impulsion à l'instruction primaire des indigènes, n'y faisait qu'une légère allusion : l'article 40, stipulait qu'il pourrait être créé pour les enfants indigènes des deux sexes, de 4 à 8 ans, des écoles enfantines dirigées par des institutrices munies du brevet de capacité. C'était tout.

Le décret du 9 Décembre 1887, qui compléta la loi du 30 Octobre 1886, déclarée par son article 68 applicable à l'Algérie, permettait aux filles indigènes de fréquenter les écoles mixtes françaises, quel que fût leur âge : les petits garçons ne pouvaient y être reçus que jusqu'à 7 ans; de plus, il décidait que les indigènes ne seraient soumis à l'obligation que dans les communes désignées par arrêtés spéciaux du Gouverneur; cette mesure ne s'appliquait pas aux filles. Cependant, les directrices des écoles de filles de Bougie et Constantine se plaignaient du défaut d'assiduité de leurs élèves et réclamaient l'application du principe de l'obligation. Cette mesure est trop prématurée et absolument inapplicable dans l'état actuel, répondait M. l'Inspecteur d'Académie de Constantine : « Occupons-nous d'abord, disait-il, des

garçons, tout en soutenant, en développant autant que possible les deux écoles de filles existantes. Ce n'est pas par une loi de coercition qu'on modifie aussi profondément les mœurs d'un peuple dans ce qu'elles ont de plus intime, la famille, surtout si cette famille est enfermée et cloîtrée (1). »

Le nombre des écoles de filles augmentait lentement; la statistique de 1887 accusait seulement 9 écoles de filles ou enfantines ; nous en trouvons 10 en 1890, avec une population scolaire de 1.090 jeunes musulmanes. En voici la répartition : 5 écoles de filles proprement dites, Thaddert ou Fella (la plus importante) commune mixte de Fort-National; Chellala (commune mixte de Boghar); Bougie, Constantine et Nédroma.

5 écoles enfantines : Azerou-Kollal (commune mixte de Djurdjura); Aït-Ichem (même commune); Djidjelli, Ouled-bou-Gaâ (commune mixte du Guergour); Louta-M'Tkout (même commune).

Aït-Ichem avait en 1891, 36 élèves inscrites; Djidjelli 27, Azerou-Kollal 19.

« Le plus florissant de tous ces établissements était le pensionnat de Thaddert-ou-Fella, où beaucoup de jeunes filles recevaient une excellente éducation, trop parfaite, car la plupart des élèves faute de pouvoir se placer comme monitrices ou adjointes indigènes à leur sortie de l'école, devaient retourner dans leurs tribus, où elles étaient plus malheureuses que celles qui n'avaient jamais rien su (2) ».

Les autres écoles donnaient une instruction purement élémentaire.

(1) Benoist, déjà cité, p. 23.

(2) Rapport Combes sur l'enseignement primaire, p. 175.

SECTION III

Résultats

En somme, les résultats étaient plutôt décevants : après 60 ans d'occupation, nous avons réussi à établir tout juste une dizaine d'écoles dans toute la Colonie; il faut confesser, il est vrai, que jusqu'ici, on ne s'était occupé de l'instruction des filles indigènes que bien accessoirement et sans avoir jamais élaboré un plan d'ensemble.

M. Combes l'avouait dans son intéressant rapport : « Cette œuvre, nous l'avons trop délaissée jusqu'ici... il nous était possible de faire davantage pour elle, de fonder pour les filles un plus grand nombre d'écoles, de nous employer plus activement à les y attirer. Nous en avons été détournés plutôt par une idée préconçue que par la réalité des faits.... Or, dans l'état de sujétion misérable où les doctrines de l'Islam ont réduit la femme indigène, nous n'avons qu'un moyen de la relever indépendamment de toute réforme législative de la constitution familiale, c'est de la rendre précieuse à son mari par le développement de ses qualités personnelles. Ce sera l'œuvre de l'éducation française (1). »

Pour arriver à ce résultat, il fallait créer des écoles enfantines, des écoles primaires avec ouvriers, ateliers de couture, de broderie, de lingerie, de travaux économiques et domestiques appropriés aux régions et aux usages, en un mot donner à l'enseignement un caractère nettement utilitaire et pratique qui, sans franciser la jeune fille musulmane, la rendait apte à devenir une excellente épouse dans son milieu. Ainsi orientée, l'instruction des filles ne pouvait être au point de vue social

(1) Rapport Combes, p. 168.

un meurtre (1) comme le disait Et. Charvériat qui accusait ainsi l'école de produire des *déclassées*.

Consulté en 1891 sur la question des écoles de filles par la Commission sénatoriale d'études, M. Rambaud reconnaît leur utilité : « Si jeunes que les fillettes quittent l'école, elles en emportent quelque chose, un certain goût de la France et des choses françaises. Elles l'inculqueront à leurs enfants et il grandira dans la montagne une génération de petits hommes qui ne se feront point tirer l'oreille pour venir à l'école et qui sauront d'avance un peu de ce qui s'y enseigne... la fillette, dressée dans ces écoles qui sont des ouvroirs, rapportera sous le toit paternel ou marital des goûts d'ordre et de propreté, des perfectionnements de cuisine ou de vêtements qui sont un des éléments de notre civilisation (2). »

Ces idées très justes allaient trouver leur réalisation dans le décret du 18 Octobre 1892 qui donne aux écoles de filles indigènes, comme nous le verrons postérieurement, le caractère « d'écoles professionnelles », « d'écoles-ouvroirs » et « d'écoles ménagères ». L'expérience démontrera, nous en sommes persuadés, que pendant bien longtemps encore, l'école de filles ne pourra être autre chose !



(1) M. Et. Charvériat. — « A travers la Kabylie ».

(2) Rapport Combes, p. 172.

DEUXIÈME PARTIE

ÉTAT ACTUEL

DE

l'Enseignement des Indigènes

PLAN DE LA DEUXIÈME PARTIE

La date de 1892 marque le début d'une période nouvelle. Au cours des années qui vont suivre, l'enseignement des indigènes sera établi sur des bases solides; les décrets de 1895 pour les médersas et de 1892 pour les écoles primaires donneront en effet aux deux catégories d'écoles leur actuelle constitution.

C'est également dans ces dernières années que les Assemblées algériennes, le Gouvernement Général et l'Académie d'Alger, désireux de mieux adapter l'enseignement aux nécessités et aux besoins de la population musulmane, se sont efforcés de donner aux programmes de 1898 un caractère pratique, en y introduisant des leçons de travail manuel, d'agriculture et d'hygiène, en créant des cours d'apprentissage annexés à certaines écoles, en préparant intelligemment de bons instituteurs français et indigènes à la section spéciale et au cours normal.

Certains aussi ont pensé que « la femme » qui dans nos états modernes représente une force non négligeable ne pouvait rester complètement privée d'instruction et que peut être en donnant aux écoles de filles le caractère d'écoles ménagères et de petits cours d'apprentis-

sage, on arriverait à vaincre les préjugés des indigènes hostiles à l'instruction des filles.

Un champ d'études beaucoup plus vaste que celui de notre première partie s'offre donc à nos observations. Nous croirions manquer à notre tâche en ne consacrant pas quelques développements à chacune des questions intéressantes, que nous venons de mettre en avant : « cours d'apprentissage », « enseignement agricole », « préparation spéciale des maîtres », « écoles de filles », etc.....

En exergue de cette deuxième partie, nous rappelons la division en trois titres établie au début de l'historique : enseignement supérieur, enseignement secondaire et enseignement primaire, c'est également celle qui nous servira de ligne directrice dans les développements qui vont suivre.



TITRE I

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Dans les développements qui feront l'objet de ce titre, nous insisterons particulièrement sur l'organisation actuelle des médersas qui constituent presque les seules écoles d'enseignement supérieur fréquentées par les Musulmans ayant un certain degré d'instruction.

Toutefois, il nous a paru nécessaire de dire un mot de l'enseignement supérieur français, tel qu'il est donné dans nos facultés algériennes et d'examiner brièvement dans quelles conditions les indigènes musulmans sont admis à fréquenter ces établissements et quelle place leur a été réservée.

Si nous avons passé sous silence cette branche de l'enseignement au cours de notre partie historique, c'est que jusqu'à une époque récente les jeunes musulmans ne sont pas du tout venus dans nos facultés, ce dont nous ne songeons pas du reste à leur faire grief.

Nous étudierons dans un chapitre premier l'organisation actuelle des médersas, puis sommairement dans un deuxième les particularités de nos facultés algériennes en ce qui concerne les étudiants musulmans.

CHAPITRE I

Enseignement supérieur musulman

SECTION I

De la question du maintien ou de la suppression des médersas

Avant d'aborder l'étude de la réorganisation des médersas, il est nécessaire d'examiner la question du maintien ou de la suppression de cet enseignement, qui faute d'être bien connu et apprécié, a été l'objet en Algérie, à un certain moment, des critiques les plus passionnées.

C'est au début de la seconde période, c'est-à-dire en 1875, que des sentiments hostiles aux médersas se sont manifestés pour la première fois dans les délibérations du Conseil supérieur de l'Algérie et de plusieurs autres assemblées. A la suite des rapports de M. Cherbonneau, le Gouvernement Général était décidé à modifier l'organisation des médersas; les adversaires de ces écoles profitèrent de l'occasion pour accumuler les critiques les plus défavorables contre cette institution.

Pourquoi réorganiser cet enseignement supérieur musulman ? Pourquoi faire revivre ces écoles exclusives de tout élève français ? Pourquoi ne pas supprimer les médersas ? Pour beaucoup la réponse n'était pas douteuse, elle se traduisait par des refus absolus de crédits formulés dans les Conseils municipaux, les Assemblées départementales et le Parlement (1).

(1) Le Parlement rejeta les propositions budgétaires de 1877-1878 formulées par le Conseil supérieur sur la demande du rapporteur du budget de l'Algérie.

Les médersas vécurent pendant quelques années (1) dans une situation équivoque, tenues en défiance par les Musulmans qui les trouvaient trop françaises et critiquées par beaucoup d'hommes politiques qui n'en voyaient pas la raison d'être. La question des médersas fut examinée avec soin dans les trois sessions de 1884-1886 et 1888 du Conseil supérieur. Nous résumerons (2) rapidement les *arguments* invoqués par les adversaires des médersas et nous nous efforcerons d'y répondre.

Considérée en elle-même, l'institution est inutile, disent-ils, les médersas ne sont que de vulgaires zaouïas transformées et modifiées par la France; nous entretenons là de véritables foyers de fanatisme où l'on inculque aux élèves la haine de notre pays : c'est un obstacle à l'œuvre d'assimilation que nous poursuivons.

Les jeunes gens sortant des médersas font de pitoyables magistrats dénués absolument de valeur morale et de toute instruction juridique. Enfin, ajoute-t-on, il est absurde de faire de ces écoles « des pépinières (3) de prêtres musulmans, de véritables séminaires », le recrutement des Ministres du culte échappe à notre compétence.

C'était là, il faut bien le reconnaître, une critique trop acerbe et où l'exagération ne le cédait en rien à l'inexactitude.

Sans revenir ici sur le détail des services politiques et administratifs que peuvent nous rendre les médersas, n'est-il pas du devoir étroit du Gouvernement de tenir

(1) 1880 à 1890.

(2) Extraits des délibérations du Conseil supérieur de Gou-

(3) Rapport Combes.

compte des besoins intellectuels et moraux de quatre millions d'indigènes, sujets de la France en Algérie, besoins qui découlent pour eux de leur langue, de leurs mœurs, de leur statut personnel et surtout de leur religion. Pouvons-nous nier ces besoins, pouvons-nous les supprimer ? La fermeture des médersas contribuera-t-elle à les diminuer ? Mais si nous ne pouvons ni détruire les mosquées, ni abolir immédiatement le statut personnel des musulmans, ni imposer violemment la langue française à ces 4 millions de sujets, force nous est de leur laisser des prêtres, des juges et des savants, quitte à agir sur ces directeurs spirituels pour transformer peu à peu la société musulmane et avec le temps l'amener à notre langue, à notre justice, à nos mœurs et aussi à notre éclectisme religieux ou philosophique.

Laissons même de côté, si l'on veut, le recrutement du personnel de la justice et de l'enseignement, nous pourrions peut-être y pourvoir par des dispositions législatives ou des fondations d'établissements spéciaux. Mais il reste le point le plus délicat, celui du recrutement du clergé musulman ! Ce clergé doit être un instrument toujours à notre disposition, si nous savons nous en servir. Si supprimant les médersas, nous renonçons à former des prêtres musulmans, où trouverons-nous ceux dont nous avons besoin comme agents salariés du culte dans les mosquées ? Irons-nous les prendre dans les zaouïas de Tunisie ou du Maroc, là où la haine et le mépris du chrétien sont enseignés comme articles de foi ; ou bien nous adresserons-nous aux zaouïas d'Algérie, établissements qui sont loin d'offrir les mêmes garanties que nos médersas. Dirigées par des mains françaises et surveillées d'une façon rigoureuse, les médersas ne peuvent être des foyers où se développeront des tendances hostiles à l'influence française ; nous avons vu qu'au dé-

but elles avaient été créées précisément dans le but de lutter contre le fanatisme en contrebalançant l'action des zaouïas.

Cette période malheureuse pour les médersas prit fin vers l'année 1888. Le Conseil supérieur, qui avait à différentes reprises manifesté son hostilité contre les médersas, se prononça catégoriquement pour leur maintien. A partir de cette époque un courant de sympathie se dessina dans l'opinion publique, qui allait bientôt avoir une répercussion sur l'organisation des médersas. Nous croyons ne pouvoir mieux faire que de rappeler ici le jugement porté sur les médersas par le général Chanzy en 1879 : « C'est une erreur profonde de croire que les médersas pourront être supprimées dans un avenir peu éloigné et que loin de chercher à les soutenir, à les rendre prospères, il n'y a qu'à les laisser peu à peu tomber et s'éteindre faute d'aliments; quels que soient les errements qui seront appliqués dans ce pays, pendant longtemps nous y aurons besoin de légistes musulmans et si nous ne cherchons pas à les former nous-mêmes, à les élever sous notre patronage direct, bientôt nous retomberons au même point qu'au début de la conquête et nous abandonnerons sous nos yeux les populations indigènes à la rapacité et à l'ignorance de tolbas ne présentant aucune des garanties qu'offrent les élèves sortis de nos médersas (1) ».

SECTION II

Réorganisation des médersas (décret du 23 Juillet 1895)

La critique acerbe et injustifiée portée sur les médersas et que nous venons de refuter, avait son fondement

(1) Dans sa lettre du 26 Avril au Ministre de l'Intérieur.

dans l'organisation imparfaite dont nous avons retracé l'histoire: le décret du 23 juillet 1895, en donnant à cette organisation des bases plus rationnelles allait ouvrir à l'enseignement supérieur musulman une ère de prospérité inconnue jusque là. Ce décret fut complété d'abord par deux arrêtés du Gouvernement Général du 1^{er} Août 1895 et postérieurement par d'autres arrêtés et circulaires (19 Octobre 1904 et 18 Mars 1905, 24 Juin 1907), apportant des modifications moins importantes (conditions matérielles des étudiants et du personnel, création d'un cours d'hygiène).

La réorganisation des médersas algériennes fut décidée à la suite du remarquable rapport rédigé par M. le sénateur Combes (1) au nom de la Commission sénatoriale chargée d'examiner les modifications à introduire dans l'organisation de divers services de l'Algérie en 1892.

§ I. — *Recrutement des étudiants*

La nouvelle réglementation s'est efforcée d'améliorer le recrutement défectueux des étudiants qui était une des causes principales de l'insuccès de ces écoles. Anciennement, les postulants pouvaient entrer à la médersa à tout âge et beaucoup y venaient sans aucune garantie d'instruction. Désormais, pour être admis dans un de ces établissements, il faut :

1° Justifier du certificat d'études primaires élémentaires;

2° Subir un examen d'entrée (2) comprenant un écrit

(1) Rapport Combes au Sénat sur l'enseignement supérieur musulman, annexé au procès-verbal de la séance du 2 février 1894.

(2) *L'écrit* comprend : une composition française et deux compositions d'arabe littéraire.

L'oral comprend : en français, une lecture expliquée et des

et un oral. Le concours d'admission a lieu chaque année dans chacune des médersas d'Alger, de Constantine et de Tlemcen;

3° Ne pas avoir moins de 15 ans et plus de 20 ans;

4° N'être atteint d'aucune maladie contagieuse.

Le nombre des candidats qui s'étaient fait inscrire en 1907 s'élevait à 96 pour les trois médersas : sur ce nombre 51 ont été définitivement admis. En raison de l'augmentation croissante des candidats, le recrutement, dit le recteur dans son rapport annuel, s'opère dans de bonnes conditions, les jurys ont pu choisir les candidats avec soin et élever encore le niveau du concours d'admission.

La durée des études est de quatre années; les élèves qui au bout de ce laps de temps ont subi avec succès l'examen de sortie, reçoivent un certificat d'études des médersas et peuvent être admis dans la division supérieure (1) de la médersa d'Alger où ils doivent faire un stage de 2 années. Cette division supérieure est réservée aux élèves les mieux notés des trois établissements.

§ 2. — *Nature des études. — Examens. — Carrières ouvertes aux étudiants. — Bourses*

L'enseignement donné à la médersa comprend des matières très variées :

1° L'étude de la langue française, des notions d'histoire, de géographie, de droit usuel, d'organisation administrative, d'arithmétique, de géométrie, d'algèbre, et de sciences physiques et naturelles;

questions d'arithmétique, en arabe, une lecture expliquée d'un texte facile et une dictée au tableau noir.

(1) Existe seulement à Alger.

2° L'étude approfondie de la langue arabe, du droit musulman et de la théologie musulmane.

Les matières enseignées dans la division supérieure comprennent : la théologie musulmane, le droit musulman, l'exégèse coranique, la littérature arabe, la rhétorique et la logique, l'histoire de la civilisation française et les éléments du droit français, ainsi que la législation algérienne.

Les études sont sanctionnées à la fin de la 4^e année par un examen de sortie qui, s'il est subi avec succès, donne droit au certificat d'études des médersas.

En vertu des règlements qui régissent les services de la justice et du culte musulman, nul ne peut obtenir un emploi ressortissant à un de ces services s'il n'est muni d'un diplôme délivré par l'une des médersas. Le certificat d'études des médersas est exigé pour exercer en territoire civil les fonctions d'aoun (1), hezzab (2), muezzin (3), thaleb (4), oukil (5), kodja (6), adel (7) et dellal (8) près du cadî, suppléant du cadî notaire (8').

Le diplôme d'études supérieures délivré après deux années d'études dans la division supérieure est exigé pour pouvoir exercer les fonctions de bachadel (9),

(1) *Aoun* (huissier dans la justice musulmane).

(2) *Hezzab* (lecteur du coran dans les mosquées).

(3) *Muezzin* (crieur de la prière).

(4) *Thaleb* (lettré, instituteur).

(5) *Oukil* (défenseur devant le tribunal du cadî).

(6) *Kodja* (sorte de secrétaire dans les communes mixtes).

(7) *Adel* (greffier).

(8) *Dellal* (commissaire-priseur, vend aux enchères les objets mobiliers appartenant aux musulmans).

(8') Arrêté du Gouverneur Général du 10 février 1910.

(9) *Bachadel* (suppléant du cadî).

iman, (10), cadi (11), muphti (12), professeur dans les médersas et les mosquées (13).

En territoire de commandement, le certificat d'études est seul exigé des fonctionnaires supérieurs et aucun diplôme n'est requis pour l'exercice des premières fonctions; toutefois, on nomme de préférence les anciens auditeurs bénévoles des médersas ayant reçu un certificat d'assiduité (14).

Les examens du certificat d'études et du diplôme d'études supérieures ont donné pendant l'année 1907-08, que nous prenons comme exemple, des résultats satisfaisants :

A Alger, 13 candidats se sont présentés au certificat, 9 ont été reçus;

A Tlemcen, 14 candidats se sont présentés au certificat, 14 ont été reçus;

A Constantine, 9 candidats se sont présentés au certificat, 9 ont été reçus;

Soit au total : 32 reçus.

Pour le diplôme d'études supérieures, 12 candidats se sont présentés et ont été admis.

En ce qui concerne le nombre des étudiants, les trois médersas obtiennent d'année en année des résultats plus appréciables : le tableau ci-après indique la progression moyenne des élèves depuis une époque antérieure à la nouvelle réglementation jusqu'à ces dernières années :

(10) *Iman* (ministre du culte).

(11) *Cadi* (l'homme le plus important de la justice musulmane, il est juge et notaire dans le Tell, notaire seulement en Kabylie).

(12) *Mufti* (ministre du culte de rang supérieur).

(13) Les professeurs des mosquées sont appelés mouderrés.

(14) Décision du Gouverneur Général du 13 Mai 1898.

ANNÉES	MÉDERSAS			TOTAUX
	ALGER	TEMCEN	CONSTANTINE	
1881-1890	12 à 39	21 à 41	46 à 122	46 à 122
1891-1900	22 à 58	23 à 44	79 à 152	79 à 152
1901-1905	75 à 99	32 à 45	144 à 210	144 à 211
1905-1908	92	72	70	230

Afin de faciliter le recrutement des candidats, le taux de la bourse annuelle accordée par l'Etat, les départements ou les communes, a été porté de 300 à 360 fr. et le nombre des bourses a été augmenté en 1904 et en 1905, grâce aux relèvements de crédit que les Délégations Financières algériennes ont accordées sur la demande de M. Jonnart, Gouverneur Général.

En 1907, sur 216 étudiants réguliers :

151 étaient pourvus d'une bourse de l'Etat;

16 de bourses départementales;

14 de bourses communales.

Soit au total 181 étudiants jouissant d'un subside annuel et 36 n'étant pas pourvus d'une bourse d'entretien.

Aucune bourse n'est accordée aux auditeurs bénévoles qui viennent suivre l'enseignement de la médersa : ils y sont admis sans condition d'âge ou de capacité, et doivent suivre régulièrement les cours, mais leur assiduité et leurs connaissances ne sont sanctionnées par aucun diplôme (1).

Ce subside annuel accordé aux étudiants est encore un peu insuffisant pour leur permettre de vivre modeste-

(1) Leur nombre est toujours très faible ; il était de 14 pour les trois médersas pendant l'année 1907-1908.

ment à l'abri du besoin. Il ne faut pas oublier que la plupart de ces jeunes gens appartiennent à des familles peu aisées qui ne peuvent pas les aider; la bourse est donc leur unique moyen d'existence; or, avec 360 francs dans une ville comme Alger, même quand on appartient à une race particulièrement « sobre », on ne peut aller loin (1).

L'Administration s'est préoccupée, dans le même ordre d'idées, de créer entre l'école et la médersa un enseignement intermédiaire, qui améliore la préparation des candidats. Les écoles primaires ne gardant leurs élèves que jusqu'à l'âge de 13 ans, alors que les médersas ne peuvent pas les recevoir avant 16 ans, il faut que, dans l'intervalle, ceux-ci puissent être admis dans certains établissements pour y recevoir une instruction complémentaire. A cet effet, un enseignement particulier où la langue littéraire tient une grande place, a été organisé dans les cours complémentaires annexés aux écoles d'indigènes d'Alger, de Tizi-Ouzou, Médéa, Tlemcen et Constantine. Des bouress votées par les Délégations Financières et le Conseil supérieur ont été mises à la disposition d'un certain nombre d'élèves désignés à la suite d'un concours pour profiter de cet enseignement préparatoire.

§ 3.— *Personnel enseignant.*

La situation du personnel a été largement améliorée en ces dernières années : les traitements des professeurs étaient primitivement de 3,000 fr., 2,600 fr., 2,200 fr., 1,800 fr. et 1,500 fr. Deux arrêtés du Gouverneur Général du 18 mars 1905 et du 24 juin 1907 ont établi une nouvelle échelle de traitements, compris entre 2,500

(1) Opinion d'anciens élèves des médersas et de professeurs.

et 5,000 fr. Les professeurs sont répartis en 6 classes correspondant aux traitements de 5,000 fr., 4,000 fr., 3,500 fr., 3,000 fr. et 2,500 fr. (1). Le professeur qui remplit les fonctions de Directeur reçoit en plus de son traitement une indemnité de 1,000 fr. portée à 2,000 fr. pour la médersa d'Alger.

Cet arrêté a également fixé les conditions d'avancement et de recrutement du personnel : 6 professeurs sont attachés à chaque médersa dont 3 indigènes et 3 français; la meilleure entente ne cesse de régner entre les professeurs français et musulmans pour le plus grand bien des étudiants qui sont d'ailleurs animés d'un très bon esprit.

Ces améliorations apportées à la situation matérielle du corps enseignant assurent et assureront encore dans l'avenir un meilleur recrutement de maîtres instruits et à la hauteur de la tâche délicate qu'ils auront à remplir. L'arrêté de 1905 a naturellement été bien accueilli par tous les maîtres qui en ont profité ou en profiteront dans l'avenir; il a, en outre, prouvé une fois de plus aux indigènes musulmans que nous savions faire tous les sacrifices nécessaires dès qu'il s'agissait de relever leur niveau moral et intellectuel.

Ce sont le Gouverneur Général et le Recteur qui ont la haute administration et la surveillance de ces établissements; un inspecteur général est chargé de visiter deux fois par an les médersas et de leur adresser un rapport.

(1) Un arrêté tout récent du Gouverneur Général en date du 21 février 1910 est venu augmenter encore les traitements des professeurs, répartis en 6 classes :

1^{re} classe : 5.300 fr. ; 2^e classe : 4.800 fr. ; 3^e classe : 4.300 fr. ; 5^e classe : 3.300 fr. ; 6^e classe : 2.800 francs

§ 4. — *Programme des matières enseignées.*

Depuis 1895 le programme d'enseignement fait une part encore plus grande aux matières proprement françaises; la place de la langue française a été accrue au détriment de l'arabe. N'est-il pas juste que nos futurs magistrats et fonctionnaires aient une solide instruction française et soient profondément imbus de nos idées et qu'ils connaissent les progrès de la science et de la civilisation contemporaines tout en acquérant une connaissance parfaite de l'arabe et du droit musulman.

1° *Programme des matières françaises.*

Les leçons de français sont aussi variées que possible: on exerce les élèves à construire des phrases claires et précises; par des narrations et des compositions écrites, on les habitue à exprimer leurs idées dans un ordre logique et de façon correcte; des notions de littérature et la lecture de morceaux choisis leur donnent une connaissance suffisante des poètes et littérateurs qui ont illustré les siècles passés. Les étudiants ont une préférence marquée pour les mathématiques : algèbre, géométrie, arithmétique et les sciences : physique, botanique, chimie, géologie ; cet enseignement développe chez eux l'esprit d'observation, la réflexion et les initie aux grandes inventions et découvertes du XIX^e siècle.

Le droit dans ses différentes branches : économie politique, droit administratif, droit civil, est développé avec toute l'ampleur désirable; l'étude de la législation algérienne, en 3^e et 4^e année, permet aux professeurs de faire des rapprochements intéressants et instructifs entre les principes du droit français et le droit musulman, notamment dans la matière des biens, du mariage et des successions.

« L'histoire enseignée à la médersa, dit le directeur de la médersa de Tlemcen, est l'histoire des civilisations et des grands mouvements politiques et religieux avec leurs causes et leurs conséquences; l'histoire ne saurait en aucune façon consister en une nomenclature fastidieuse et aride de dates et de batailles, ou dans l'énumération détaillée des divers rois d'une dynastie, des divers souverains d'un empire.

En géographie pas plus qu'en histoire, il ne convient de charger la mémoire des élèves d'une foule de noms propres, de villes, de fleuves, de montagnes et des chiffres représentant la population de ces villes, la longueur de ces fleuves, l'altitude de ces montagnes. A la médersa de Tlemcen, la géographie est entendue comme l'étude raisonnée de la terre et de l'homme, de leur influence réciproque l'un sur l'autre, des résultats de cette influence en tenant compte du climat et de la situation dans le monde de la région étudiée. Une large place est réservée à la géographie générale et à l'étude des grands phénomènes naturels et des lois immuables qui les régissent (1). »

Nul doute qu'un enseignement donné d'une manière aussi intelligente ne produise des résultats très appréciables.

Pour en finir avec le programme des matières françaises, nous signalerons une innovation qui, à nos yeux, a une très grande importance : un arrêté du Gouverneur Général du 19 Octobre 1904 a institué au siège de chaque médersa un cours d'hygiène, professé par un médecin, spécialement désigné et qui est en même temps chargé de donner ses soins aux élèves dans tous les cas ne nécessitant pas leur admission à l'hôpital. Le professeur donne des notions sommaires sur les différentes mala-

(1) Rapport de M. Bel, directeur de la médersa de Tlemcen au Congrès de l'Afrique du Nord de 1908, p. 225.

dies des pays chauds : maladies des yeux, fièvres etc, il indique les caractères de ces affections et les moyens de s'en préserver; enfin et surtout il habitue par de sages conseils les étudiants à pratiquer une saine hygiène du corps et une alimentation rationnelle.

L'hygiène a de grands progrès à faire dans ce pays et les excellentes leçons qui sont données par un professeur dans chaque médersa, ne sont que trop nécessaires pour contribuer à propager parmi les musulmans cultivés, des principes dont la méconnaissance est funeste à la conservation d'une race active et robuste.

Dans un pays comme l'Algérie, où nous constatons tous les jours, avec peine, la fréquence des maladies d'yeux chez les enfants indigènes, provenant généralement du défaut de propreté, nous applaudissons de tout cœur à cette innovation et nous serions heureux de voir cette partie de l'enseignement occuper une place plus importante encore dans les programmes.

2° Programme des matières arabes.

Indiquons maintenant les matières arabes du programme :

En raison des fonctions qu'ils auront à exercer plus tard, les futurs magistrats indigènes doivent avoir une connaissance approfondie de leur langue maternelle et du droit musulman : quatre heures par semaine sont réservées, dans chaque année, à cette partie; des compositions écrites leur apprennent à rédiger facilement.

«La grammaire arabe si difficile, dit le Directeur (1) de la médersa de Tlemcen, est étudiée à fond pendant les quatre années. Chaque leçon comporte un ensemble de règles de grammaire, appuyées sur des exemples appro-

(1) Rapport de M. Bel, p. 226.

priés et des exercices d'application. Des interrogations sont faites à chaque classe. Des exercices gradués de rédaction et de style sont donnés aux étudiants qui s'accoutument ainsi à écrire correctement et élargissent progressivement leur vocabulaire. Chaque année plusieurs de nos étudiants sont reçus aux examens du brevet et du diplôme d'arabe, délivrés par l'école supérieure des lettres d'Alger (1); ces examens exigent cependant une connaissance assez complète des deux langues arabe et française.

« Le cours de droit musulman a eu pour base jusqu'ici les deux traités du rite malékite, le plus en renom dans ce pays : la Risala dont l'intelligence est facile pour les deux premières années et le traité obscur de Khalil pour les 3^e et 4^e années. Le professeur ne se borne pas à l'explication sèche du texte : chaque section de chapitre de droit expliquée, forme le résumé de la leçon que le professeur développe comme il convient en s'inspirant des commentaires. La théologie n'occupe qu'une bien petite place dans les médersas actuelles, mais le temps réservé à cette branche des études arabes est suffisant pour donner aux élèves des notions sommaires sur les dogmes de l'Islam, car les connaissances qu'ils acquièrent ainsi leur donneront une supériorité marquée aux yeux de leurs correligionnaires ignorants qui s'en tiennent à la religion faite de grossières superstitions, de survivances, de croyances primitives aux esprits et aux démons et de ce qu'on a justement appelé le « maraboutisme ».

Un arrêté du Gouverneur Général, en date du 3 avril 1908, a complété cet enseignement, en créant une section commerciale, répondant ainsi aux vœux émis par M. l'Inspecteur général des médersas, qui était partisan de former pour le commerce français des auxiliaires indigènes, pourvus à la fois d'une instruction française

(1) Aujourd'hui faculté.

suffisante et d'une bonne instruction arabe, ainsi que des connaissances pratiques applicables aux relations commerciales avec les populations musulmanes de l'Afrique du Nord. Cette section existe seulement à la médersa d'Alger : elle est destinée à préparer les étudiants qui désirent se livrer au commerce en Algérie et dans les pays de l'Islam. La section a commencé à fonctionner à la rentrée d'octobre 1908, elle se recrute parmi les élèves qui ont satisfait aux examens de passage de la fin de la 3^e année, dans les trois médersas d'Alger, de Constantine et de Tlemcen. Jusqu'ici, une douzaine d'élèves ont suivi les cours qui portent sur la correspondance commerciale, les notions pratiques de commerce, le droit musulman et le droit commercial (ont le professeur n'enseigne que des notions générales et des définitions). Les élèves qui ont suivi les cours de la section, subissent à la fin de l'année l'examen sur toutes les matières de l'enseignement des médersas et sur les études commerciales; s'ils sont admis ils reçoivent le certificat d'études des médersas avec mention d'études commerciales.

Il est téméraire de porter une appréciation sur une création encore trop nouvelle, cependant nous croyons qu'elle n'a pas répondu aux espérances de ses fondateurs : la plupart des étudiants préfèrent la division supérieure dont le diplôme leur assurera sûrement un emploi, tandis qu'avec leurs connaissances commerciales, ils n'ont pas la certitude de trouver une place dans le commerce.

C'est toujours la même pensée qui guide l'indigène, dont nous avons déjà signalé la tournure d'esprit et l'objectif : obtenir une place qui lui permette de vivre modestement avec sa famille. Il ne faut pas perdre de vue que le nombre des emplois susceptibles d'être occupés par d'anciens élèves de médersas sont assez limités; actuellement, une douzaine de diplômes délivrés

dans chaque médersa suffisent à combler les vacances qui se produisent annuellement; il faut donc éviter de faire des mécontents en délivrant chaque année un nombre de certificats d'études bien supérieur aux places vacantes.

§ 5. — *Nouvelles installations*

Depuis ces dernières années, grâce aux crédits accordés par les Délégations Financières, les médersas organisées sur des bases nouvelles ont été aménagées dans des bâtiments spacieux, plus en rapport avec leur situation actuelle que les cellules fraîches et sombres ressemblant à des cabinets de bains publics, autrefois habitées par les élèves. « Aux yeux des visiteurs, écrit l'Inspecteur général des médersas et en particulier des musulmans étrangers à l'Algérie, ces nouvelles médersas seront une leçon de choses en ce sens qu'elles leur montreront, sous une forme tangible, la façon dont la France sait donner satisfaction aux aspirations intellectuelles et morales des populations dont elle a la tutelle. »

Grâce aux crédits obtenus par le Gouvernement Général, les médersas ont été installées dans de nouveaux bâtiments édifiés à cette intention : celle d'Alger a coûté 180,000 francs celle de Tlemcen 140,000 francs.

Les services de la médersa d'Alger ont été transportés en avril 1904, de la rue Duquesne dans les locaux de la nouvelle médersa, rue Marengo. Cet établissement a été solennellement inauguré le 17 octobre 1904, sous la présidence de M. Chaumié, ministre de l'Instruction publique, en présence de M. Jonnart, Gouverneur Général de l'Algérie, de hauts fonctionnaires civils et militaires, de nombreuses notabilités indigènes, du personnel et des étudiants de la médersa. Cette inauguration a eu un

grand retentissement dans le monde musulman. « Cette construction, écrit M. l'Inspecteur Général des médersas, aura des conséquences heureuses et diverses. Tout d'abord elle prouve la sollicitude des pouvoirs publics pour les indigènes et consacre d'une manière définitive l'institution nouvelle des médersas telle qu'elle a été conçue. En second lieu, la vue de ces coupoles, couvertes d'élégantes arabesques imitées des monuments de Tlemcen et de l'Andalousie, peut amener une sorte de renaissance artistique parmi les populations algériennes. » Enfin, il n'est pas douteux que cet aménagement confortable avec son luxe d'air et de lumière impressionne les élèves, les invite à être plus soigneux de leur personne et contribue à leur inspirer une estime plus haute pour tout l'enseignement qu'ils reçoivent.

Les nouveaux bâtiments de la médersa de Tlemcen ont été solennellement inaugurés le 7 mai 1905 par M. le Gouverneur Général Jonnart, qui prononça à cette occasion un remarquable discours, empreint de la plus vive sollicitude pour les indigènes. Dans la jolie cité enclose dans les frondaisons et les verdure d'où émergent d'incomparables monuments, les plus purs joyaux de l'art musulman, l'amour du beau a toujours été florissant et les monuments du passé sont là pour nous prouver que l'art a su trouver ici des formes nouvelles particulièrement gracieuse. On en retrouve le reflet dans la nouvelle construction destinée à la médersa.

Voici quelques passages du discours du Gouverneur, qui présentent à nos yeux un réel intérêt dans cette étude : « Les beaux monuments de style arabe de la médersa d'Alger, conçus par M. Petit, et ceux que nous inaugurons aujourd'hui, marqueront une époque dans l'évolution artistique de l'Afrique du Nord et je ne puis m'empêcher de trouver dans leur belle ordonnance, dans leur régularité élégante, l'image d'un Islam renouvelé par la pensée française. Ils seront heureux, Messieurs,

ceux qui vivront quelques années sous ces voûtes claires sans autre souci que d'orner et de fortifier leur esprit et qui emporteront d'ici mieux qu'un diplôme la hauteur d'âme et le caractère que peuvent donner la réflexion et l'étude. »

S'adressant plus particulièrement aux élèves de la médersa, M. le Gouverneur Général ajoutait : « En quittant cette médersa, les étudiants peuvent aller se remémorer au milieu des ruines de Mansourah les belles leçons d'histoire que leur éminent directeur (1) a rassemblées dans un livre sur les Beni-Zian; ils peuvent en admirant les antiques merveilles des monuments de cette ville se rappeler le très beau livre qu'ils ont inspiré à leur ancien maître (2). Ils peuvent aux heures de loisir s'en aller au bord des cascades intarissables ou bien sous les oliviers séculaires des marabouts rêver à l'avenir de leur race et à la belle tâche qui leur incombe. »

La vieille cité de Jugurtha (3) possède aussi de très confortables bâtiments où les différents services de la médersa ont été installés à la rentrée d'octobre 1907 : la nouvelle construction, rue de Mansourah, présente un caractère imposant et hardi avec ses quatre étages superposés, surplombant le ravin, avec son dôme central et ses coupoles multicolores.

(1) M. Bel.

(2) M. Marçais.

(3) Constantine.

CHAPITRE II

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS

Les indigènes reçoivent, nous l'avons vu, un enseignement supérieur dans des établissements spéciaux, les médersas, où l'on prépare les élèves, suivant un programme approprié aux emplois des services de la justice et du culte.

Examinons maintenant dans quelles conditions les indigènes musulmans sont admis à fréquenter les établissements de l'enseignement supérieur français et quelle place leur a été réservée.

SECTION I

Écoles d'enseignement supérieur d'Alger. — Transformation en université.

Jusqu'en 1880, l'enseignement supérieur n'était représenté en Algérie que par une école préparatoire de médecine et de pharmacie; la loi du 20 décembre 1879 a fait d'Alger un véritable centre d'enseignement supérieur en instituant à côté de l'école déjà existante, trois autres écoles pour l'enseignement du droit et des sciences et pour l'enseignement supérieur des lettres. Les établissements d'enseignement supérieur d'Alger, jusqu'à ces derniers temps ne constituaient pas une université mais seulement un groupe d'écoles semblable à celui que formaient les Facultés et écoles d'une même académie

avant la loi du 10 juillet 1896. Paul Bert (1), dont la mémoire est chère aux universitaires, avait crû prudent de limiter à l'origine les prérogatives de nos écoles. C'était un essai loyal : « Nous laissons, disait-il, à l'avenir, le soin de compléter notre œuvre. »

La loi du 30 décembre 1909 transforma en université les écoles supérieures d'Alger : le législateur considérant l'importance prise par ces établissements, a continué l'œuvre d'assimilation et a jugé que l'heure, annoncée par Paul Bert, était venue de donner à ces écoles le titre de Facultés.

C'est là une réforme qui a donné pleine satisfaction aux desiderata formulés par les assemblées algériennes depuis 1903, et qui, certainement, aura une heureuse influence sur le développement intellectuel des jeunes générations.

Antérieurement, le projet de transformation des écoles supérieures en université, avait été étudié en 1908, par une Commission extra-parlementaire, dont les conclusions furent unanimement favorables à cette création. A l'augmentation du nombre des étudiants (30 en janvier 1880 ; 1.605 en janvier 1909), à l'accroissement correspondant des attributions conférées à l'origine aux Ecoles, aux développements pris par leurs divers enseignements où, sans négliger la culture générale, une part de plus en plus importante a été faite aux intérêts algériens, devait correspondre une organisation à la fois plus forte et plus souple de l'enseignement supérieur en Algérie : il convenait de le mieux adapter aux exigences morales et matérielles de ce pays.

Comme le proclamait au Sénat, l'un des promoteurs de la loi de 1879, M. de Rozières, l'enseignement supérieur ne saurait avoir le même caractère dans la colonie que dans la mère-patrie. De nombreuses et profondes

(1) Paul Bert fut le rapporteur de la loi du 20 Décembre 1879.

différences qui tiennent à la nature des choses, des lieux et des hommes, distinguent et distingueront probablement toujours les deux pays; elles doivent se reproduire et comme se refléter dans l'organisation de l'enseignement supérieur. En France, où les moyens d'instruction abondent, où les établissements publics et privés affectent les formes les plus variées, où tous les inventeurs trouvent une tribune, où les droits et les devoirs de chacun sont déterminés avec une précision rigoureuse, l'enseignement peut se maintenir dans un ordre exclusivement théorique. En Algérie, il doit être approprié aux conditions particulières du sol, du climat, de la religion, du langage de la société.

Le groupe nouveau des Facultés doit être un *organisme algérien* destiné à pourvoir à des besoins algériens. La Faculté de droit, doit non seulement assurer la préparation jusqu'à certains grades des hommes de loi et des magistrats, mais donner à tous les candidats aux postes administratifs l'enseignement des coutumes indigènes et du droit musulman; à la Faculté de médecine, en outre de la préparation des médecins, on doit former des praticiens indigènes ou français destinés à exercer parmi les indigènes et à remplacer par une médication raisonnable les remèdes empiriques des « toubibs ».

SECTION II

Particularités afférentes aux facultés algériennes. —

Participation des indigènes à notre enseignement supérieur.

Nous signalerons rapidement les particularités afférentes aux quatre Facultés algériennes et nous examinerons dans quelle mesure les jeunes indigènes profitent de cet enseignement.

La Faculté de Droit donne un double enseignement : doctorat (1) (sciences politiques et économiques) et les certificats de législation algérienne, diplômes qui n'ont pas leur équivalent dans les Facultés de la métropole. Le certificat de législation algérienne de droit musulman et de coutumes indigènes est exigé pour les fonctions de notaire et pour celles d'avoué, juge de paix, greffiers près les cours et tribunaux d'Algérie; il comporte avec des notions élémentaires de droit français, civil et pénal, de droit constitutionnel, de droit administratif, d'économie politique, une étude assez approfondie de la législation algérienne et du droit musulman.

Le certificat supérieur comporte des épreuves sur la législation algérienne, le droit musulman, l'histoire, la géographie de l'Afrique musulmane et la langue arabe.

Les indigènes sont admis à suivre les cours de la Faculté de droit aux mêmes conditions que les autres étudiants et acquittent les mêmes droits. Chaque année quelques bourses leur sont accordées (2). Jusqu'ici très peu de jeunes musulmans ont abordé l'étude du droit et passé leurs examens. Depuis la fondation de l'école une quinzaine environ ont obtenu leur licence; quatre ou cinq indigènes tout au plus suivent, chaque année, les cours de licence. Il y a lieu d'ajouter à ce

(1) Le doctorat sciences juridiques sera organisé probablement à la fin de 1911 (lorsque les crédits le permettront). La Faculté de droit d'Alger donnera alors un enseignement aussi complet que celui des facultés métropolitaines. Elle possède déjà un cadre presque suffisant de professeurs : ces maîtres ont assuré le succès de l'ancienne école de droit; sous la direction éclairée de leur distingué doyen, M. Morand, ils assureront aussi la prospérité de la nouvelle faculté.

(2) Actuellement 5 bourses sont accordées aux jeunes indigènes qui désirent suivre les cours de la Faculté et poursuivre leurs études juridiques jusqu'au grade de licencié en droit.

nombre, quelques auditeurs bénévoles, la plupart étudiants de la médersa d'Alger qui suivent un cours de droit français fait spécialement pour eux. Peut-être la nouvelle Faculté aura-t-elle, plus de succès et la perspective d'un titre de docteur, attirera-t-elle davantage la jeunesse indigène ; sa création récente ne nous permet pas d'apprécier les résultats qui pourront être obtenus de ce côté.

Rien de particulier à la *Faculté des Sciences* en ce qui concerne les indigènes. La *Faculté des lettres* exerce surtout son activité dans le domaine de l'orientalisme. « C'est un centre d'études algériennes, d'histoire des populations arabes et berbères, des langues et dialectes du pays, d'archéologie romaine et arabe, d'érudition orientale ». (1). A elle, incombe la tâche de constituer l'histoire, l'archéologie de l'Afrique du Nord, d'approfondir les langues locales, de faire des études de colonisation comparée propres à guider les efforts du gouvernement. L'école des lettres délivrait un brevet et un diplôme de langue arabe, un brevet de langue kabyle et un diplôme de dialectes berbères. La nouvelle faculté n'a pas été autorisée à faire subir les épreuves en vue de la licence (série philosophie, série histoire et géographie, série langues et littératures classiques); cependant, dès maintenant, elle peut conférer le grade de licencié, série: langues et littératures étrangères vivantes, mention « arabe ».

Quelques indigènes profitent de cet enseignement. Certains suivent les cours d'histoire ou de géographie ; d'autres et c'est le plus grand nombre, assistent assidûment aux leçons d'arabe et de kabyle.

A la *Faculté de médecine*, un certain nombre d'indigènes poursuivent leurs études en vue du titre de doc-

(1) M. Liard.

teur, dans les mêmes conditions que les étudiants européens.

Quelques bourses sont allouées chaque année aux jeunes indigènes, élèves de nos lycées et collèges, qui désirent faire des études médicales.

A plusieurs reprises, les Délégations Financières ont été saisies des vœux demandant l'augmentation du nombre des bourses et du montant de chaque bourse. Notamment à la session de 1909, plusieurs propositions ont été faites dans ce sens.

Les indigènes boursiers de la Faculté de médecine sont dispensés des droits d'inscription et jouissent d'une bourse de 1,000 francs payable par dixième, sauf pendant les mois d'août et de septembre; ils reçoivent tous les mois un subside de 100 francs. Ce subside paraît suffisant. Les besoins de ces étudiants domiciliés à Alger pour la plupart, sont moindres que ceux des étudiants européens et cette allocation de 100 francs paraît devoir suffire à leur assurer une existence convenable pendant les huit mois de l'année que leurs études les obligent à passer à Alger. Il y a lieu de remarquer qu'à partir de leur deuxième année d'études, les boursiers indigènes peuvent, au même titre que leurs camarades européens concourir pour les emplois d'externe, puis d'interne à l'hôpital civil et accroître ainsi leurs ressources d'une façon très appréciable (les externes reçus au concours reçoivent une allocation mensuelle de 20 francs; les internes divisés en 3 classes touchent des indemnités de 800, 1,000 et 1,200 francs suivant la classe à laquelle ils appartiennent). C'est une excellente chose d'orienter les étudiants indigènes vers ces concours qui les incitent au travail et leur procurent des ressources leur permettant de faire face à leurs besoins.

Plusieurs médecins indigènes, anciens élèves de notre école de médecine, sont maintenant établis à Alger et dans quelques autres villes : leurs qualités profession-

nelles ne sont en aucun point inférieures à celles de leurs collègues français.

Il y a quelques années, on espérait attirer beaucoup d'étudiants indigènes vers les études médicales; on pensait qu'une fois munis du diplôme de docteur, ils se fixeraient dans les tribus où, grâce à la connaissance de la langue et des mœurs de leurs correligionnaires, jointe à leurs connaissances techniques, ils auraient pu rendre de grands services. Cet espoir fut déçu. Les quelques médecins indigènes sortis de l'école de médecine d'Alger, restèrent pour la plupart dans les grands centres et se consacrèrent à la clientèle européenne.

Aussi le problème des soins à donner dans les tribus, aux indigènes malades ou blessés, abandonnés jusque là, aux pratiques dangereuses des sorciers et des charlatans n'était pas résolu. Il fallait trouver le moyen d'assurer à la population musulmane toute entière, par une œuvre d'ensemble, les avantages de l'assistance médicale dont quelques indigènes des villes seulement profitaient.

SECTION III

Les auxiliaires médicaux indigènes

Cette question de l'*assistance médicale* est une de celles qui attirèrent le plus vivement l'attention et la sollicitude de M. le Gouverneur Général Jonnart. Dès son arrivée à Alger, il fit établir un programme de différentes œuvres à entreprendre au profit des indigènes, dans lequel l'assistance médicale tenait la première place. L'administration dressa alors un plan d'organisation qui reçut une application progressive dans les années postérieures : créations d'infirmes spéciales aux indigènes, cliniques et consultations gratuites confiées à des doctresses, à l'usage des femmes indigènes, services

de consultations gratuites sur les marchés et dans les tribus, etc....

Comme complément, afin de faciliter la tâche des médecins des infirmeries indigènes et de favoriser l'extension de l'assistance publique en Algérie, M. Jonnart créa en 1906 un corps « d'auxiliaires médicaux indigènes » analogue à celui qui a été organisé en Tunisie par arrêté du 12 novembre 1903. Les candidats à cet emploi, sont recrutés par voie de concours, parmi les jeunes indigènes âgés de 19 à 24 ans, pour la plupart élèves des cours complémentaires annexés à certaines écoles principales d'indigènes, où ils reçoivent la préparation nécessaire et perfectionnent leurs connaissances, après leur certificat d'études. Les candidats admis à la suite du concours, doivent faire deux années d'études préparatoires à la Faculté de médecine d'Alger où ils reçoivent un enseignement à la fois théorique et pratique. Ils suivent notamment les cliniques et font un peu d'anatomie pour connaître au moins la structure générale du corps, la place et les dispositions des principaux organes. Ils passent, en outre, quelques heures par semaine à la pharmacie centrale de l'hôpital, pour y apprendre la pratique de la pharmacie. Un répétiteur général est spécialement chargé à l'issue des cours d'interroger les élèves sur l'enseignement donné à la Faculté de médecine, de s'assurer qu'ils ont compris les démonstrations des professeurs et chefs de cliniques et de reprendre les explications si cela est nécessaire.

De plus, certains enseignements, concernant la langue arabe, la partie usuelle de l'hygiène, et le droit (notions générales), leur sont données à la médersa d'Alger.

Au point de vue de la discipline, les auxiliaires médicaux sont placés sous l'autorité du directeur de la médersa d'Alger. Comme la plupart des élèves des médersas, ils ne sont point logés dans l'établissement, mais disséminés par petits groupes dans des maisons conve-

nables où l'on peut facilement les surveiller. Ils reçoivent une bourse annuelle de 800 francs, soit 80 francs par mois, non compris les mois d'août et de septembre.

Chacune des deux années d'étude se termine par un examen. Les élèves qui n'obtiennent pas à l'examen de première année, une moyenne déterminée, ne sont pas autorisés à continuer leurs études. Le certificat d'auxiliaire n'est délivré qu'à ceux qui ont subi avec succès le second examen.

Le premier concours d'admission aux études préparatoires à l'auxiliarat médical a été ouvert dans les trois départements, par les soins de l'autorité académique, le 20 octobre 1904. Cette épreuve a donné les résultats suivants :

Alger : 26 présentés, 7 admis;

Oran : 11 présentés, 3 admis;

Constantine : 8 présentés, 2 admis.

Soit au total : 45 présentés, 12 admis.

Depuis, le nombre des candidats admis chaque année, n'a guère dépassé ce chiffre.

Un arrêté du 26 juin 1906 a fixé les conditions de nomination des auxiliaires médicaux, le chiffre de leurs émoluments, les règles de leur avancement et la nature de leurs attributions. Ils sont divisés en trois classes, dont les traitements respectifs sont de 1,200 francs, 1,500 francs et 1,800 francs; ils touchent en plus une indemnité de tournée fixée à 300 francs par an. L'avancement est accordée en totalité au choix après un stage minimum de 6 ans dans la classe immédiatement inférieure.

Le même arrêté avait déterminé les conditions dans lesquelles ces agents devaient être employés au service de l'assistance musulmane sous la direction et la responsabilité des médecins chargés de ce service. Leur rôle est de suivre les visites des médecins, de tenir les cahiers, d'exécuter ou de faire exécuter les prescriptions

du docteur sous les ordres duquel ils sont placés, soit dans l'ordre médical, soit dans l'ordre chirurgical, d'aider ce praticien dans la préparation des médicaments et d'assurer enfin le service de garde dans des cas spéciaux : accidents graves, épidémies. A l'origine, la mission des auxiliaires médicaux, consistait seulement à assister les médecins de colonisation, soit dans les infirmeries indigènes, soit dans les consultations données dans les tribus ou sur les marchés. Il leur était formellement interdit d'exercer la médecine ou la pharmacie ; au moment de leur entrée en fonctions, ils étaient prévenus que s'ils opéraient en dehors des prescriptions du médecin, ils commettraient une faute disciplinaire entraînant une répression, sans préjudice des peines auxquelles ils s'exposeraient pour exercice illégal de la médecine.

Plus tard, ces attributions reçurent une certaine extension. M. le professeur Bouchard, membre de l'Académie de Médecine et de l'Académie des Sciences, chargé d'une mission d'inspection de l'enseignement supérieur en Algérie, émit l'avis dans son rapport que l'on pourrait tirer un meilleur parti des notions que les auxiliaires médicaux ont acquises à l'école de médecine, en confiant à ces agents le soin de faire dans les douars des tournées de vaccination et de revaccination, des pansements anti-ophtalmiques et des distributions de quinine.

C'est sur cet avis autorisé que par une nouvelle circulaire du 15 mars 1907, il fut décidé que ces agents seraient autorisés à l'avenir à se transporter dans les douars, dans le but de procéder à ces diverses opérations. Toutefois, il a été recommandé de faire coïncider les déplacements des auxiliaires médicaux avec ceux des administrateurs ou de leurs adjoints, de manière à permettre à ceux-ci de s'assurer de la bonne exécution des prescriptions du médecin et de veiller à ce que les auxiliaires médicaux n'exercent pas illégalement la médecine.

cine au cours de leurs tournées. En outre, il était spécifié qu'avant de charger un auxiliaire médical d'une mission de cette nature, il y aurait lieu de s'assurer, d'après sa manière de servir habituelle, qu'il est capable de la remplir convenablement.

Une autre circulaire, en date du 26 août 1907, signalait l'intérêt qu'il y aurait à ce que les auxiliaires médicaux ayant fait preuve d'une capacité suffisante fussent également employés à rechercher et à examiner les malades indigènes qui ne peuvent ou ne veulent recourir à notre assistance, non pour leur administrer un remède ou un traitement, mais uniquement en vue de les renseigner sur les facilités qu'ils ont de se faire soigner à l'infirmerie et de leur conseiller de s'y rendre ou de se présenter aux consultations dans les douars.

Trente-cinq auxiliaires médicaux, environ, répartis dans les trois départements, sont actuellement en fonctions. Voici quelques-unes des localités pourvues d'un de ces agents :

1° Département d'Alger :

Rébeval, Lavigerie, Maillot, Gouraya, Médéa, Dra-el-Mizan, Aïn-Bessem, Tablat.

2° Département d'Oran :

Palikao, Nédromah, Telagh, Zemmorah, Cassaigne, Ammi-Moussa, Tiaret, Kalaa, Montagnac.

3° Département de Constantine :

Jemmapes, Saint-Arnaud, Laverdure, Lafayette, Tasher, Gounod, Sidi-Aïch, La Meskiana, M'Sila, Arrir, El-Akbou.

4° Division d'Oran :

Marnia, Kouarda (commune mixte de Marnia).

Les rapports adressés à l'administration supérieure sur la manière de servir de ces agents, attestent que tous

s'acquittent de leur tâche à l'entière satisfaction des médecins, sous les ordres desquels ils se trouvent placés. Aucun, jusqu'à présent, n'a fait l'objet de plaintes ou n'a été signalé comme remplissant imparfaitement ses fonctions.

A plusieurs reprises, les Délégations Financières se sont occupées des auxiliaires médicaux, notamment en 1906. La délégation arabe a donné un avis favorable au vœu formulé par trois de ses membres (1), tendant à prolonger la durée des études des auxiliaires médicaux :

« Les auxiliaires médicaux indigènes, placés sous la direction des médecins de colonisation se trouvent parfois isolés dans les douars ou dans les villages indigènes. Par la force des choses, une certaine initiative leur est alors imposée. Il faut que les effets de cette initiative soient entièrement bienfaisants.

« A cet effet, il est nécessaire qu'une instruction professionnelle, plus complète, les mette à même de remplir leur tâche au mieux des intérêts de l'humanité et de la science. Quatre années d'études au lieu de deux semblent indispensables pour la réalisation de ce desideratum. Cette prolongation de deux années permettra aux auxiliaires médicaux indigènes de développer utilement leurs connaissances théoriques et pratiques (études plus complètes et fréquentation de l'hôpital).

« Il serait du reste tout indiqué, qu'une obligation fût mise à la charge des auxiliaires médicaux indigènes, comme juste contre partie des sacrifices consentis par le gouvernement français pour leur éducation professionnelle ; un engagement décennal de servir l'administration analogue à celui des instituteurs, pourrait leur être imposé. »

(1) Délégations financières. — Séance du 23 mai 1906. — Compte-rendu, p. 59.

Le même vœu a été renouvelé à la séance du 14 mars 1907.

D'autre part, les Délégations Financières, en 1909, ont envisagé la question de la création d'une section musulmane à l'école de médecine d'Alger et d'un certificat d'aptitude à l'exercice de la médecine, d'une nature spéciale.

Ces propositions ne répondent, à notre avis, à aucun besoin et ne sont d'aucune utilité. Il n'y a pas de place entre le médecin et l'auxiliaire médical indigène pour un *demi médecin* ou un *officier de santé*.

Les auxiliaires médicaux ont un champ d'activité bien suffisamment vaste. Ce sont de « bons infirmiers »; ne cherchons pas à en faire autre chose. Ils rendent et pourront rendre dans l'avenir des services de plus en plus appréciables. Le médecin, dans les centres indigènes, trouvera en eux, s'il sait les utiliser, de précieux collaborateurs.

A mesure que le recrutement deviendra plus facile, on pourra augmenter le nombre de ces agents, de façon à en placer un au moins dans toutes les agglomérations importantes d'indigènes.

TITRE II

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

CHAPITRE UNIQUE

Lycées et Collèges. — Mouderrés

SECTION I

Les Indigènes dans nos Lycées et Collèges.

Aujourd'hui, l'enseignement secondaire français est donné dans les mêmes conditions aux Européens et aux Indigènes; il n'y a plus d'établissements spéciaux pour nos jeunes sujets musulmans. Les élèves indigènes sont répartis, suivant leur âge et leur classe, avec leurs camarades français, sans qu'il en résulte d'inconvénient; ils partagent les jeux et la vie de leurs condisciples comme leurs études : la plus franche camaraderie naît ainsi du rapprochement des deux races, ce qui fait regretter que le nombre des lycéens indigènes ne soit pas plus élevé.

Les jeunes indigènes suivant les cours de nos lycées et collèges sont, en effet, très peu nombreux, c'est un chiffre infime en comparaison du nombre relativement élevé de ceux qui fréquentent les autres écoles. En ces

dernières années, on a constaté une légère augmentation de l'effectif ainsi que l'indique la statistique du recteur de l'Académie d'Alger :

Année scolaire 1898-1899, 86 élèves musulmans dans les lycées et collèges.

Année scolaire 1905,	124	—	—
— 1906,	117	—	—
— 1907,	129	—	—
— 1908,	147	—	—
— 1909,	154	—	—

A quoi peut-on attribuer ce peu d'empressement des indigènes à venir suivre les cours de nos établissements secondaires ? Bien des raisons l'expliquent. C'est que d'abord, semble-t-il, les familles aisées ou riches gardent leurs garçons à la maison bien au-delà de l'âge où ils pourraient entreprendre des études secondaires et qu'ensuite les étapes de la vie scolaire paraissent longues et rudes à des jeunes gens épris de grand air et de liberté. Ces indigènes arrivent au lycée, mal préparés, avec une instruction élémentaire bien insuffisante le plus souvent, pour commencer avec fruit l'étude aride du latin, des sciences et de la littérature; aussi doivent-ils redoubler leurs classes, ce qui les met en retard sur leurs camarades européens. Beaucoup ne terminent pas leurs études, et quittent le collège avant d'être en mesure de se présenter au baccalauréat. Enfin, les indigènes qui recherchent toujours le côté pratique des choses, préfèrent orienter leurs enfants vers un enseignement dont ils retireront plus d'avantages et de profits (médersas, écoles professionnelles, écoles normales, emplois administratifs) que du baccalauréat, titre sans grande utilité pour eux.

Nous n'avons pas à nous lamenter de cette indifférence des indigènes pour nos études classiques : les

jeunes générations sont encore trop arriérées pour fournir de nombreuses recrues à nos lycées. Le rapprochement progressif des races et la pénétration plus intime de notre civilisation attireront à nous les générations futures.

Certaines personnes en présence de ces résultats peu satisfaisants en sont venues à regretter les anciens collèges arabes-français et à déplorer leur disparition.

« Ce fut un acte absurde de fanatisme ou de chauvinisme, dit M. Leroy-Beaulieu, que la suppression en 1871 des collèges arabes-français d'Alger et de Constantine... Que les arabes riches ou aisés envoient leurs enfants dans les lycées d'Européens c'est fort bien, il n'en résultait pas qu'il fallût supprimer les collèges arabes-français. Ces établissements qui correspondaient à des écoles d'enseignement primaire supérieur étaient destinés à une clientèle beaucoup plus vaste que celle des lycées (1). »

Il n'y a pas lieu, à notre avis, de faire un retour en arrière; alors qu'actuellement on s'efforce en toutes choses de rapprocher les deux races, française et arabe, il serait étrange d'éloigner les jeunes indigènes de nos lycées. Du reste, est-il tant à souhaiter que les familles indigènes envoient en masse leurs enfants dans nos établissements secondaires ? Nous ne le pensons pas. Il s'écoulera encore des années avant que nos sujets musulmans soient en mesure de profiter avec fruit d'un tel enseignement. En voulant assimiler à outrance, nous pourrions n'aboutir qu'à multiplier le nombre des déclassés.

Il n'y a pas non plus d'enseignement secondaire spécial pour les filles indigènes et jamais personne n'a pu

(1) Leroy-Beaulieu. — « L'Algérie et la Tunisie », p. 254 et 255.

songé à les lancer dans cette voie. Développons d'abord les écoles élémentaires à travers la Colonie et dans quelques générations lorsque la femme aura compris les bienfaits de l'instruction, nous pourrons peut-être faire un nouveau pas en avant. De ce côté ne soyons pas trop optimistes, car nous n'avons pas grand chose à attendre de l'avenir.

SECTION II

Les Mouderrés

Trop longtemps l'enseignement donné dans les mosquées s'était borné à l'épellation de quelques versets du Coran. La réorganisation de cette branche de l'enseignement réalisée en partie par un arrêté de M. le Gouverneur Général Lépine, en date du 30 juin 1898, tend au même but que le développement donné à l'enseignement des médersas : relever le niveau de l'instruction chez les indigènes et en même temps faire pénétrer dans cet enseignement les idées françaises.

Chaque mouderrés, décide l'arrêté de 1898, fera des cours de langue et de littérature arabes, et s'il le veut, de théologie et de droit; l'horaire et le programme des cours seront affichés dans la mosquée où enseigne les mouderrés. Ainsi dans les programmes nouveaux, l'étude de la grammaire passait au premier plan avant l'enseignement du droit musulman. Pour exercer un contrôle efficace sur les cours, on chargeait l'Inspecteur général des médersas et les Directeurs des trois médersas d'inspecter les mouderrés de l'Algérie. Enfin, la situation de ces professeurs était bien déterminée et améliorée : ils recevaient désormais, selon la résidence, des traitements de 600, 900 et 1,200 francs par an, pris sur les crédits affectés au personnel du culte musulman

ét on les recrutait parmi les anciens élèves des médersas.

L'arrêté de 1898, excellent dans ses dispositions, ne reçut qu'une application incomplète : les anciens mouderrés étant maintenus en fonctions conservèrent leurs anciens errements sans se soucier des nouvelles dispositions prises ; les inspecteurs ne recevant pas d'indemnités ni de frais de tournée, n'exercèrent aucun contrôle sérieux.

Pour remédier à cet état de choses, le Gouvernement Général établit en 1900 un nouveau programme uniforme pour toute l'Algérie, comprenant deux catégories de cours : les cours obligatoires ayant pour unique objet la grammaire, et des cours facultatifs portant sur le droit musulman, la théologie et la littérature arabe. De plus, des interprètes judiciaires ou militaires étaient chargés d'inspecter les mouderrés, exerçant dans le lieu de leur résidence.

« Ces nouveaux inspecteurs entièrement étrangers aux choses de l'enseignement des indigènes, étaient aussi nombreux que les mouderrés eux-mêmes; il n'y avait pas d'unité de vue pour orienter cet enseignement comme il convenait. Les mouderrés ne se gênèrent pas pour conserver au droit musulman, même dans ses chapitres les plus dangereux, la place d'honneur dans leurs leçons. En somme, les mouderrés dans ces dernières années nous apparaissent comme des fonctionnaires donnant un enseignement bien différent de celui établi par l'arrêté de 1898 et complété par le programme de 1900 : la grammaire arabe se trouvait de nouveau entièrement négligée au profit du droit musulman. On avait pensé se servir des mouderrés pour préparer en langue arabe de bons candidats aux médersas et l'on avait abouti à un enseignement dont le programme fai-

sait double emploi avec celui de certains cours des médersas (1). »

En 1905, M. le Gouverneur Jonnart, comprenant la nécessité d'organiser une inspection effective et régulière de l'enseignement des mouderrés si l'on voulait atteindre le but visé dans les programmes de 1898 et 1900, décida que chaque année, une inspection très sérieuse serait passée par les directeurs des médersas qui auraient pour mission de surveiller tout particulièrement le recrutement des élèves, les programmes et la méthode d'enseignement. Dans une circulaire adressée aux préfets et aux généraux de division, M. le Gouverneur Général précisait ainsi le rôle et la tâche des mouderrés : « Ils complètent l'instruction littéraire de ceux que ne tentent pas les emplois publics, ou qui ne pouvant et ne voulant pas suivre les cours des médersas, désirent cependant augmenter les connaissances qu'ils ont acquises dans les écoles élémentaires. Ils doivent encore et surtout préparer pour leur entrée dans les établissements d'enseignement supérieur musulman (2), les jeunes indigènes des écoles arabes-françaises. En un mot, ils doivent dans la mesure de leurs moyens contribuer à l'œuvre de relèvement intellectuel et moral de la population indigène. Ce n'est qu'à titre subsidiaire qu'ils peuvent enseigner le droit religieux ou civil aux agents inférieurs des mosquées ou aux aspirants aux emplois publics. »

L'enseignement des mouderrés a peu à peu évolué dans ce sens. Aujourd'hui ces professeurs ont adopté une méthode plus rationnelle : au lieu de se borner à développer uniquement la mémoire de leurs élèves, ils

(1) Rapport de M. Bel au Congrès de l'Afrique du Nord de 1908, p. 213.

(2) Médersas.

font appel au raisonnement et à la réflexion. L'étude de la grammaire occupe une place prépondérante; aussi beaucoup de jeunes indigènes se préparant aux médersas suivent les cours des mouderrés, où ils apprennent l'arabe littéraire et la littérature.

Actuellement, il existe une vingtaine de mouderrés exerçant dans les principales villes de l'Algérie : Alger, Constantine, Oran, Mascara, Bel-Abbès, Tlemcen, Mostaganem, etc..... Il serait à désirer que l'Administration n'appelle à ces emplois que des hommes présentant des garanties suffisantes de savoir et de capacité; les anciens élèves des médersas peuvent faire d'excellents mouderrés, mais beaucoup de ces jeunes gens ne veulent pas d'une situation aussi peu rémunérée. Les traitements de ces fonctionnaires, en effet, n'ont pas été augmentés depuis 1898; il importe de les relever si l'on veut obtenir un bon recrutement.

La loi sur la Séparation des Eglises et de l'Etat a amené l'Administration algérienne à préciser la situation des mouderrés. Les Délégations Financières, à la session de 1908, considérant, à juste titre, que les mouderrés, bien qu'exerçant dans les mosquées, ne sont nullement des agents du culte, mais plutôt des professeurs, ont décidé qu'il n'était pas rationnel de les laisser au point de vue budgétaire, confondus dans le personnel du culte, avec lequel ils n'ont que des rapports lointains. En conséquence, depuis 1909, les crédits nécessaires pour faire face aux traitements des mouderrés et aux dépenses du matériel les concernant, figurent au chapitre du budget de l'Algérie réservé à l'instruction publique des indigènes.

TITRE III

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Les années 1891 et 1892 marquent une nouvelle étape dans la voie du développement de l'enseignement des indigènes. M. Burdeau, dans son rapport sur le budget de l'Algérie (1891), se montrait un partisan résolu de l'extension de l'œuvre entreprise en proposant d'augmenter sensiblement les crédits affectés au personnel enseignant et à la création d'écoles nouvelles. D'autre part, à la même époque, la Commission sénatoriale des Dix-Huit, présidée par M. Jules Ferry et dont le rapporteur pour l'instruction des indigènes fut M. Emile Combes, comprit la nécessité de développer l'instruction musulmane en lui donnant un caractère nettement professionnel. Ces idées bien accueillies par la Chambre des Députés et acceptées par le Sénat, reçurent leur consécration dans le décret du 18 octobre 1892 qui a réorganisé complètement tout ce qui touche à l'enseignement primaire public et privé des indigènes.

Nous examinerons en détail ce texte fondamental, en indiquant au fur et à mesure les différentes modifications et adjonctions apportées par quelques textes d'une importance secondaire : décision du Gouverneur Général de l'Algérie, du 3 janvier 1893, sur la répartition des écoles indigènes; arrêtés ministériels du 5 avril 1892 sur la réorganisation du cours normal à l'école normale d'Alger-Bouzaréa et du 20 octobre 1891 sur la sec-

tion spéciale ; le Plan d'études et programme de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie, du 1^{er} août 1898.

Le présent titre consacré à l'enseignement primaire comportera cinq chapitres dans lesquels il sera traité successivement de l'organisation actuelle des écoles indigènes, du personnel enseignant, de l'enseignement professionnel, des écoles privées musulmanes et des écoles de filles.

Il nous a paru nécessaire de traiter dans des chapitres séparés des matières qui, dans notre première partie se sont encadrées dans de simples paragraphes; l'intérêt qu'elles soulèvent actuellement, les discussions dont elles ont été l'objet, nous ont paru justifier une semblable division; nous nous sommes efforcés néanmoins de conserver dans ce cadre plus vaste, l'ordre de la partie historique de façon à rendre l'exposé plus clair.

CHAPITRE I

Organisation actuelle des écoles indigènes

SECTION I. — *Direction de l'enseignement*

L'Algérie forme une circonscription académique dont le chef-lieu est à Alger. Le recteur relève du Ministre de l'Instruction publique, en tant que directeur de tous les services européens, mais en ce qui concerne les écoles musulmanes, il se trouve placé sous l'autorité du Gouverneur Général. L'instruction des indigènes algériens dépend, en effet, du Gouverneur Général de l'Algérie, par délégation du Ministre de l'Instruction publique. Le décret de 1892 a déterminé les attributions du Gouverneur Général et du recteur.

D'après l'article 20, le Gouverneur Général a la haute direction sur tout ce qui concerne les créations d'écoles et d'emplois, la répartition des écoles, la construction des locaux scolaires et l'emploi des crédits inscrits au budget pour les traitements, allocations ou indemnités du personnel. Le recteur de l'Académie d'Alger formule en ces matières des propositions; le Gouverneur Général dresse en Conseil de Gouvernement un projet de répartition entre les diverses communes, des écoles et emplois à créer et le soumet à l'approbation du Ministre de l'Instruction publique.

(1) Le recteur retrouve ses pouvoirs de chef du service de l'enseignement primaire, au point de vue des nominations et des conseils pédagogiques; c'est lui qui choisit, nomme et révoque les maîtres des écoles indigènes; il a sur ce point des pouvoirs qui, en France, appartiennent

(1) Art. 41 du décret de 1892.

nent non pas aux recteurs mais aux préfets. Le Gouvernement Général n'intervient que pour assurer le recrutement et la fréquentation des écoles; la surveillance en est confiée aux administrateurs dans les communes mixtes.

En ce qui concerne le maintien de l'ordre public (1), les écoles destinées aux indigènes, sont soumises à la haute surveillance du Gouverneur Général qui peut suspendre les instituteurs placés à la tête de ces écoles ou les adjoints ou moniteurs qui y sont attachés. Cette disposition se justifie en Algérie par la nécessité d'assurer la sécurité; le Gouverneur Général est le fonctionnaire le mieux placé pour être renseigné sur les causes de troubles que pourrait susciter l'instituteur; il est nécessaire que dans ce cas il puisse par un acte d'autorité énergique couper court au désordre. Sont, en outre, sous la surveillance spéciale du Gouverneur Général, les écoles privées destinées aux indigènes.

SECTION II

Différentes sortes d'écoles.

Il n'y a pas une séparation absolue entre l'enseignement primaire européen et l'enseignement primaire indigène. Les garçons indigènes fréquentent soit des écoles qui leur sont spécialement destinées, soit des écoles d'Européens.

Dans les écoles de tout degré, les indigènes sont reçus aux mêmes conditions que les élèves européens; ils ne sont admis, toutefois, dans les écoles mixtes fréquentées par des petites européennes, qu'au-dessous de l'âge de 7 ans.

L'instruction est donnée aux indigènes dans des écoles spécialement (2) créées pour eux, et qui se divisent

(1) Art. 43, décret de 1892.

(2) Il existe actuellement en dehors de l'enseignement offi-

conformément au décret de 1892 (1) en différentes catégories :

1° Les écoles principales comprenant au moins trois classes et ayant à leur tête un directeur français qui est chargé d'une classe dans l'école; cependant, lorsque le nombre de classes s'élève à dix, il est dispensé d'enseigner et peut ainsi se consacrer entièrement à la direction et à l'administration de l'établissement;

2° Les écoles élémentaires comprenant moins de trois classes (deux et même une seule classe) et ayant à leur tête un instituteur français.

3° Les écoles préparatoires comprenant une seule classe et confiées à des adjoints indigènes pourvus du brevet élémentaire ou provisoirement à des moniteurs indigènes munis du certificat d'études primaires. Ces écoles préparatoires sont placées sous la surveillance des directeurs d'écoles principales ou des instituteurs d'écoles élémentaires situées dans le voisinage; les maîtres français doivent inspecter chaque année les écoles préparatoires, contrôler l'enseignement et le bon fonctionnement de la classe et enfin éclairer les moniteurs de leurs conseils.

Une décision du Gouverneur Général en date du 3 janvier 1893, a réparti les écoles existantes entre les 3 catégories prévues par le décret de 1892; en outre, on a appliqué ce régime aux écoles autrefois appelées « arabes françaises » et qui avaient été classées comme écoles d'européens, lors de l'application de la loi du 19 juillet 1889.

4° Des écoles enfantines ouvertes aux enfants des deux sexes à partir de quatre ans.

ciel, 12 écoles privées indigènes, 8 de garçons dirigées par les Pères blancs et 4 de filles dirigées par des sœurs blanches comprenant en tout une vingtaine de classes recevant 650 enfants musulmans.

(1) Art. 13 du décret « enseignement public des indigènes ».

5° *Des écoles de filles.*

Enfin, il faut ajouter pour compléter cette nomenclature, un certain nombre de classes spéciales aux indigènes, annexées à des écoles d'européens et confiées à des maîtres français donnant un enseignement identique à celui des écoles indigènes.

Aucune école publique spécialement destinée aux indigènes n'est fermée aux enfants européens qui veulent la fréquenter, mais ils sont obligés de suivre les programmes de l'enseignement indigène (différents de celui des classes d'européens).

Ces mesures ne restèrent pas infructueuses, car de 1891 à 1901 nous constatons une augmentation considérable du nombre des classes et de la population scolaire indigène. Quelques chiffres marqueront les heureux résultats obtenus :

En 1893, les écoles spéciales aux indigènes étaient réparties ainsi : 20 écoles principales, 45 écoles élémentaires, 60 écoles préparatoires, 7 écoles enfantines, 6 écoles de filles : soit un total de 138 écoles, comprenant 244 classes.

En 1899 il y avait :				classes	
221 écoles comprenant 397 classes, auxquelles il fallait ajouter 50 cl. = 447					
				spéciales annexées à des écoles d'Européens	
En 1901 :					
228	—	427	—	47	474
En 1905 :					
241	—	450	—	63	513
En 1906 :					
248	—	458	—	68	526
En 1907 :					
255	—	473	—	69	542
En 1908-1909 :					
299 écoles (1)	—	606	—	84	690

(1) A ce nombre il y a lieu d'ajouter 12 écoles privées tenues par des congréganistes ou des laïques.

Ces 299 écoles se répartissaient ainsi :

57	écoles principales.
147	— élémentaires.
89	— préparatoires.
6	— enfantines mixtes.

Le tableau ci-après indique la progression suivie par la population scolaire des écoles indigènes, depuis 1892 jusqu'à 1909 :

En 1892, 12.263 élèves indigènes;

1893, 13.439	—	soit en plus	1.176;
1896-97, 22.468	—	—	1.446;
1898-99, 24.127	—	—	304;
1900-01, 25.284	—	—	719;
1903-04, 28.431	—	—	983;
1904-05, 29.589	—	—	1,158;
1905-06, 31.391	—	—	1.802;
1906-07, 32.517	—	—	1.126;
1907-08, 33.328	—	—	811;
1908-09, 34.300	—	—	1.000;

Ces diverses statistiques montrent que de 1892 à 1901, l'œuvre poursuivie a marché à grands pas. C'était l'époque où les pouvoirs publics avaient nettement fait connaître leur volonté d'assurer l'instruction des indigènes en mettant les crédits nécessaires à la disposition du Ministre de l'Instruction publique. Depuis lors, plusieurs rapporteurs du budget de l'Algérie venus dans la colonie, se sont montrés moins favorables à l'instruction musulmane. A partir de 1902, l'augmentation du nombre des classes et de la population scolaire a été beaucoup plus *lente* ; en ces dernières années l'accroissement des élèves ne dépasse guère un millier par an.

Il reste encore de grands efforts à faire : l'Algérie possède une population de 4.500.000 indigènes en

moyenne; sur ce nombre, le chiffre des enfants d'âge scolaire est évalué à 150.000 (1) et nous n'en instruisons que 34.000, soit à peu près 1 sur 5; c'est bien peu encore.

Le simple rapprochement de ces chiffres suffit à indiquer les sacrifices qu'exigera dans l'avenir l'instruction de nos sujets musulmans. Depuis quelques années, le Gouvernement Général de l'Algérie, d'accord avec les assemblées financières algériennes, a élaboré un plan d'ensemble pour faire rayonner l'enseignement primaire dans toute la Colonie, principalement dans les campagnes arabes et les petits centres jusqu'ici bien délaissés. Nous étudierons postérieurement les mesures qui doivent être prises pour donner un nouvel essor à l'enseignement des indigènes.

SECTION III

Plan d'études et Programmes

Notre ambition est d'amener nos sujets musulmans à une civilisation compatible avec leur religion, leurs coutumes et leurs mœurs et qui leur permettra d'améliorer les conditions matérielles de leur existence en utilisant au foyer familial les connaissances pratiques acquises à l'école. Les maîtres doivent pousser leurs élèves vers les travaux des champs ou de l'atelier et se garder de les orienter vers les emplois publics. L'Académie d'Alger n'est pas du premier coup arrivée à une conception nette et précise de ce que devaient être les programmes des écoles indigènes : elle a longtemps hésité et tâtonné avant de trouver une méthode simple et pratique.

(1) Chiffre donné par M. le Recteur de l'Académie d'Alger dans le « Bulletin de l'enseignement des Indigènes » et admis par les Délégations financières dans leurs délibérations (sessions de 1908 et 1909).

En 1880, Paul Bert, visitant l'école indigène de Tamazirt, près de Fort-National, trouva dans un cahier d'élève un exercice ayant pour titre : « Les remords de Frédégonde ». C'était une dictée, un passage d'Augustin Thierry tiré de la grammaire de Larive et Fleury. Le fait publié par Paul Bert eut un grand retentissement; on répéta partout que nous enseignions dans les écoles indigènes l'histoire de Frédégonde et de Brunehaut. L'accusation, à cette époque, était un peu fondée; nous nous efforcions d'inculquer aux jeunes indigènes des notions qu'un Français seul peut concevoir et nous appliquions en Algérie le même système d'éducation que dans la métropole. C'est en 1890 seulement que l'on se décida à simplifier l'enseignement et à établir pour les écoles indigènes des programmes ne ressemblant nullement à ceux des écoles où les petits français viennent chercher l'instruction. La Commission chargée de les rédiger avait eu soin d'en exclure toutes les curiosités historiques ou grammaticales; l'arabe n'était plus considéré comme un phonographe enregistrant des mots, dont il ne comprenait pas la signification; on s'adressait à son intelligence, on l'habitua à observer, à raisonner, on éveillait sa curiosité. Après une expérience de huit années, pendant lesquelles nos instituteurs avaient appliqué dans cet esprit, les programmes spéciaux de 1890, nous avons reconnu qu'il était nécessaire d'aller plus avant encore dans la voie de l'enseignement pratique. En 1898, sur la demande de M. (1) le Gouverneur Général de l'Algérie, M. Rambaud, ministre de l'Instruction publique, invita le recteur à remanier les programmes de 1890 en vue de leur donner un caractère encore plus spécial et pratique. C'est dans ces conditions que furent préparés les programmes actuels de l'instruction primaire des indigènes qui remontent au mois d'août 1898.

(1) M. Lépine.

Les programmes actuels ont été réunis dans une petite brochure fort intéressante, intitulée : « Plan d'études et programmes de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie », dont nous retracerons brièvement les grandes lignes. En tête du Plan d'études une très courte introduction nous indique dans quel esprit ces programmes ont été conçus : « L'instruction donnée aux indigènes a pour but de faire d'eux des hommes honnêtes, éclairés, prévoyants, amis du travail, disposés à se rapprocher de nous par l'usage de notre langue et la constatation des progrès auxquels nous leur offrons de participer, en vue d'améliorer leur bien-être, leur hygiène, leurs pratiques agricoles, leurs travaux industriels et leurs relations commerciales. Les programmes de 1890, lui avaient déjà donné ce caractère, ceux de 1898 l'accentueront encore. Le jeune indigène formé dans nos écoles est préparé à améliorer les conditions d'existence de sa famille; il n'est pas poussé à chercher une autre situation : ses préoccupations sont tournées vers les travaux des champs ou de l'atelier, pas du tout vers les emplois publics (1). »

Le « Plan d'études » partage l'enseignement donné aux élèves des écoles indigènes en 3 degrés : cours préparatoire, cours élémentaire, cours moyen. Un enfant indigène fréquentant l'école de 6 à 13 ans, généralement, pourra arriver à la fin du cours moyen et passer un certificat d'études spécial aux indigènes. Cette division des études en trois cycles ne correspond nullement comme on pourrait le croire de prime abord, à la répartition en trois catégories des écoles indigènes : préparatoires, élémentaires, principales; une école préparatoire peut très bien donner l'enseignement du cours élémentaire et du cours moyen, de même qu'une école principale comprend un enseignement à 3 degrés.

(1) « Plan d'études et programmes », p. 5.

Les matières du programme sont groupées sous neuf rubriques :

1° *Langue française* (langage, lecture, écriture, exercices écrits);

2° *Calcul et système métrique*;

3° *Dessin* (et travaux manuels au cours préparatoire);

4° *Langue arabe*;

5° *Agriculture et travail manuel* (leçons et exercices);

6° *Education morale* (avec leçons de langage ou de lecture);

7° *Connaissances usuelles* (économie domestique, hygiène, notions scientifiques, législation usuelle);

8° *Notions sur la France et l'Algérie* (historiques, géographiques, administratives);

9° *Récréations* (chant, marches et exercices de gymnastique).

Les auteurs du « Plan d'études » n'ont pas attribué une égale importance à ces différentes matières : le nombre d'heures et de leçons affectées à chacune est très variable; quelques matières comme la langue française, le calcul, le dessin par exemple, figurent dans les trois cours; d'autres, comme les connaissances usuelles, les notions sur la France et l'Algérie ne sont étudiées qu'au cours moyen. Dans l'énumération que nous avons donnée, nous avons classé les matières d'après leur importance; nous les examinerons successivement en suivant l'ordre établi.

1° *Enseignement de la langue française*

La plus grande partie de la classe est consacrée à cet enseignement; c'est, en effet, le point de départ indispensable. A l'école tous les autres enseignements sont subordonnés à celui-là; après l'école, ce sera la langue

française qui facilitera les relations entre Français et Indigènes et qui, seule, rendra possible le rapprochement que tous désirent. Qui dit « étude du français » d'ordinaire dit « grammaire », dictées, subtilités de toutes sortes. Il ne s'agit ici de rien de pareil : la langue usuelle réduite à l'expression de quelques connaissances élémentaires et de quelques idées d'ordre pratique ou d'ordre éducatif, tel est l'objet du programme.

La méthode employée pour l'étude de la langue française ressemble beaucoup à la méthode Berlitz pour l'enseignement des langues vivantes, c'est-à-dire qu'elle est une application de ce qu'on appelle en général les méthodes maternelles d'enseignement des langues. La langue française est enseignée aux jeunes indigènes directement en présence des choses mêmes : on leur montre un objet et on leur en dit le nom ; on leur fait faire une action et on prononce le verbe qui l'exprime ; puis on leur fait répéter le terme individuellement et collectivement jusqu'à ce qu'il soit intimement lié dans leur esprit à l'objet ou à l'action qu'il représente. On procèdera avec ordre, disent les auteurs du « Plan d'études » : les premiers mots choisis par le maître seront ceux qui désignent l'élève, l'instituteur, les actions qu'ils font, la classe, les meubles, les parties du corps, la maison d'école. Parmi ces mots on aura soin de prendre pour commencer les plus faciles à prononcer, car la prononciation de notre langue par les indigènes donne lieu au début à quelques difficultés dont il faut tenir compte. On passera ensuite aux choses du dehors : la cour, les jeux, le jardin, les arbres, les fruits, les travaux des champs, les voyages, en s'élevant peu à peu de ce qui est concret et particulier à ce qui est général et abstrait.

Cette méthode a pour caractère d'être aussi intuitive que possible, c'est-à-dire de faire voir les choses, ou quand on ne le peut pas d'en montrer la reproduction. L'instituteur doit avoir à sa disposition un musée sco-

laire, spécialement composé en vue des leçons qu'il se propose de faire et contenant les objets dont il aura à parler. « Pour être efficace, la méthode directe doit être appliquée dans des leçons très nombreuses et très rapprochées les unes des autres; aussi au cours préparatoire l'étude du français absorbe-t-elle les $\frac{3}{5}$ du temps consacré à l'enseignement total effectif (15 heures par semaine). Le jeune âge des élèves fait d'eux une matière pédagogique malléable et il les rend propres à acquérir rapidement notre langue; il faut donc se hâter de mettre à profit ces heureuses dispositions. Au cours élémentaire et au cours moyen, le nombre des heures consacrées à l'étude propre du français diminuera (11 heures et demie puis 5 heures et demie), mais les leçons consacrées aux matières accessoires (morale, géographie, connaissances usuelles) constitueront autant de leçons supplémentaires de français (1). »

La lecture et l'écriture complètent et fortifient l'étude du français parlé : elles occupent une place importante dans l'emploi du temps dès le cours préparatoire. Le livre de lecture courante dont se servent les écoliers indigènes présente un ensemble de récits simples et variés, qui constituent d'excellentes leçons de choses. Des copies de propositions ou phrases simples, de courtes dictées et rédactions complètent les exercices de langage et permettent au maître de graver plus facilement dans l'esprit de ses élèves la figure des mots et leur sens.

2° Calcul et Système métrique

Sous cette désignation, les auteurs du « Plan d'études » comprennent non seulement l'exercice du calcul mental

(1) Rapport Marçais sur « l'Enseignement primaire des Indigènes », au Congrès de l'Afrique du Nord de 1908, p. 193.

et du calcul écrit sur les quatre règles, sur les fractions, sur la règle de trois mais aussi des notions sur la mesure des surfaces et des volumes, l'arpentage d'un terrain, le cubage d'une maçonnerie, l'évaluation d'une distance. Donner aux jeunes indigènes des notions pratiques qui leur permettront de résoudre les questions qui se présenteront fréquemment à eux au cours de leur existence, tel est le but de cet enseignement.

3° *Dessin.*

Cet enseignement donne à l'œil de la justesse, développe l'habileté de la main et forme le goût : le dessin est une préparation au travail manuel et sera à ce titre très utile dans plusieurs industries indigènes. Le maître, disent les auteurs du « Plan d'études », représente au tableau noir le modèle qui sert de sujet à la leçon; il place en même temps sous les yeux des élèves l'objet figuré au tableau. L'élève exécute le modèle sur l'ardoise, plus tard seulement sur le cahier; il est exercé d'abord à tracer des lignes droites, puis des lignes courbes, à dessiner de petits objets (tel que feuilles d'oranger et de lierre, verres, bouteilles, sceau, marteau), enfin au cours moyen, le maître aborde des sujets plus compliqués : représentation géométrique du cube, du prisme, de la pyramide, croquis d'objets variés, boîte, plumier, banc, sceau.

4° *Langue arabe.*

L'étude de l'arabe est double, dans le « Plan d'études » : arabe usuel et arabe littéral. C'est qu'en effet, on a coutume de distinguer très nettement dans le monde des lettres musulmans et des arabisants : l'arabe littéral qui

bien que n'étant plus en usage dans la conversation est la langue classique, l'idiome littéraire employé dans la presse, les livres d'étude (c'est celui qui est enseigné dans les écoles coraniques) et l'arabe vulgaire, expression qui sert à désigner l'ensemble des dialectes arabes, des parlers locaux de l'Afrique du Nord.

La méthode à suivre, d'après le Plan d'études, découle de cette idée : l'arabe usuel à l'école primaire indigène doit être enseigné bien plutôt pour être parlé que pour être écrit. C'est par l'usage qu'il faut savoir l'arabe, c'est par l'usage qu'il faut l'apprendre. On fera donc surtout des leçons de langage, des conversations dialoguées entre le maître et les élèves, des exercices de grammaire, de lecture, d'écriture. Ainsi chose étrange, à notre avis, c'est un maître français qui enseigne aux petits indigènes leur langue maternelle, langue dont souvent, il n'a qu'une connaissance insuffisante; c'est lui qui explique les règles de grammaire sur lesquelles il y a pourtant tant de contradictions et de complications suivant les dialectes et apprend à écrire aux enfants, bien que l'arabe usuel ne s'écrive pas et que l'orthographe des mots soit souvent bien douteuse. « Enfin, dernier point, que dénote la mauvaise organisation du programme et une invraisemblance manifeste, l'enfant arrivé à la fin du cours moyen et qui a toujours fait de l'arabe usuel est exercé à traduire oralement des textes faciles (faits divers de journaux, avis officiels, etc.) qui sont toujours rédigés en arabe classique (1). » Il serait désirable de réserver dans le programme une place plus importante à l'arabe classique qui n'est enseigné que dans les cours supérieurs, établis dans quelques écoles et fréquentés par des élèves se destinant aux médersas.

(1) Marçais. — Rapport au Congrès de l'Afrique du Nord en 1908, p. 196.

5° Agriculture et Travail manuel

Répondant aux désirs de tous ceux qui s'intéressent à nos écoles indigènes et entrant plus avant dans la voie ouverte en 1890, l'instruction primaire dans les programmes de 1898 a été orientée vers l'enseignement professionnel. Nous touchons là à un grave problème, en matière d'enseignement indigène : faut-il convertir nos écoles indigènes en établissements professionnels d'où sortiront des ouvriers de toutes catégories ? ou bien donner seulement à l'enseignement un caractère simplement pratique ? Les auteurs du « Plan d'études » de 1898 se sont maintenus dans une sage limite.

a) *Agriculture*. — Dans toutes les écoles rurales, partout où il existe un jardin ou un champ, il est nécessaire d'apprendre aux indigènes à améliorer leurs procédés de culture, à cultiver des légumes et des arbres fruitiers, qui seront pour eux une ressource nouvelle, à greffer et à tailler. C'est à quoi tendent les programmes de 1898 : permettre à l'indigène de rendre sa condition meilleure par une culture plus intelligente de son jardin et de sa terre. La méthode générale de l'enseignement de l'agriculture à l'école indigène se caractérise d'un mot « pas de science, beaucoup de pratique » ; le maître n'émet aucune affirmation qu'il n'appuie d'une expérience ou d'une constatation. Le jardin de l'école, les excursions agricoles, tout doit lui fournir matière à dire : « Voyez et imitez » ; les élèves travaillent fréquemment au jardin, chaque notion d'un caractère théorique se matérialise dans un fait : ils cultivent, ils greffent, ils bouturent, ils expérimentent, ils constatent, ils n'apprennent rien par oui-dire. Mais le Plan d'études n'assigne au programme que la valeur d'un cadre que l'instituteur remplit suivant les besoins de la région où il se

trouve; il lui appartient de l'étendre ou de le restreindre suivant l'âge ou le degré d'instruction de ses élèves.

Le programme comprend toute une série d'exercices très variés depuis les travaux courants de jardinage (bêchage, sarclage, binage), la culture potagère, le maniement des outils, jusqu'à la culture céréalière et l'industrie pastorale. Les auteurs du « Plan d'études » ne se sont pas rendus compte que pour parcourir un aussi vaste champ d'applications, il fallait réserver à l'enseignement agricole une place importante dans l'emploi du temps. Or, deux heures et demie seulement sont consacrées à l'agriculture au cours élémentaire et trois heures au cours moyen et encore dans ces cinq heures le maître devra réserver une place aux travaux manuels. C'est tout à fait insuffisant.

« En outre, les ressources matérielles des écoles réduisent l'enseignement pratique agricole à des travaux de jardinage : la pauvreté des ressources de l'école indigène fait que, pour tout ce qui concerne la culture céréalière et l'industrie pastorale, l'enseignement agricole tient tout entier dans des leçons. L'école n'a, en effet, ni bétail, ni matériel agricole; un jardin de dimensions restreintes, voilà son champ d'expériences ; quelques instruments de jardinage, voilà tout son outillage. Le maître peut parler de charrue française, de herse et de rouleau, il ne peut ni faire manier ces instruments, ni même les montrer et le « Plan d'études » est obligé de prévoir ici le secours des tableaux scolaires (1). »

En sorte que, malgré les prescriptions du programme, l'enseignement agricole reste presque complètement théorique. La législation à venir aura là un vaste champ à modifications.

b) *Travaux manuels.* — L'enseignement du travail

(1) Rapport de M. Marçais au Congrès de l'Afrique du Nord, de 1908, p. 198.

manuel est très en faveur auprès des indigènes, il attirera certainement sur nos écoles la sympathie de la population musulmane. D'après le « Plan d'études », cet enseignement est destiné non seulement à développer la dextérité de la main, mais aussi à donner aux indigènes le goût du travail et à leur apprendre à se servir des outils français pour confectionner des objets qui peuvent leur être utiles. Les détracteurs de nos écoles indigènes, toujours à l'affût, ont vu dans ces quelques éléments pratiques introduits dans le programme de 1898 « un enseignement scientifique et compliqué » donnant à l'école le caractère professionnel. Et pourtant, les auteurs du « Plan d'études » faisaient très bien ressortir le caractère de l'enseignement du travail manuel : « Il ébauche, disaient-ils, des aptitudes, prédispose aux professions manuelles, mais il ne les apprend pas; cette dernière œuvre est réservée aux cours d'apprentissage annexés à certaines écoles principales ». On ne pouvait s'exprimer plus clairement.

Un tel enseignement est d'une utilité évidente : il donne aux enfants une foule de connaissances pratiques dont ils tireront profit pendant toute leur vie. C'est ainsi qu'on leur apprend à tisser, à tresser avec des feuilles de palmier, à confectionner différentes sortes de nœuds, à fabriquer avec de l'osier, des roseaux refendus et de l'olivier sauvage, un fond de panier, une corbeille ou un panier à anse, une claie pour le séchage des figes. Enfin, au cours moyen, le maître montre aux enfants l'emploi de quelques outils usuels (rabot, ciseau, scie, marteau), et leur fait exécuter de petits travaux de menuiserie.

6° *Education morale*

Notre but en instruisant les indigènes n'est pas tant de leur donner des connaissances variées (calcul, des-

sin, agriculture), que d'éveiller de bons sentiments, de développer chez eux ce qui fait l'honnête homme. « Il ne suffit pas d'instruire les indigènes, dit le « Plan d'études », il faut aussi les moraliser ». L'éducation morale doit donc avoir une part importante dans l'œuvre scolaire. Ce n'est pas seulement pendant les quelques heures assignées dans le programme à cet enseignement que le maître s'efforcera d'inculquer de bons principes à ses élèves, de les moraliser, mais à tout instant, au cours de sa tâche quotidienne, il s'appliquera à donner à ses élèves des habitudes de propreté, d'exactitude, d'obéissance, de politesse; il observera individuellement chaque élève de façon à bien connaître son caractère; il encouragera les bons sentiments et s'efforcera de réprimer avec douceur les mauvaises tendances. Ainsi, insensiblement, l'enfant s'améliorera, se corrigera de ses défauts, deviendra respectueux pour ses maîtres et ses parents. Enfin, au cours moyen, une courte exposition des devoirs : devoirs dans la famille, à l'école, devoirs envers soi-même, devoirs envers les autres hommes, devoirs envers Dieu, devoirs envers la France, compléteront l'enseignement moral de l'école indigène. Devoirs envers la France, dit le « Plan d'études » : « ce que les indigènes de l'Algérie doivent à la France en retour de la protection qu'elle leur accorde, de la paix et de la justice qu'elle fait régner parmi eux et des bienfaits de l'instruction et de la civilisation auxquels elle les fait participer. » Ce sont là des idées que le maître doit souvent évoquer devant ses jeunes élèves, car il faut que ces enfants devenus hommes, respectent ceux qui gouvernent et administrent au nom de la France et apprennent à connaître l'armée française dont ils viendront, sans doute, un jour, grossir les rangs.

7° *Connaissances usuelles*

Sous ce nom sont réunies un certain nombre de leçons, diverses par leur objet, mais semblables par leur but, qui est l'utilité pratique et l'amélioration des conditions de la vie : conseils d'économie domestique, d'hygiène, des notions scientifiques élémentaires sur quelques grandes lois de la nature, éléments de législation usuelle applicable aux indigènes. Les auteurs des programmes engagent le maître à insister particulièrement sur les notions d'hygiène; c'est une excellente chose, car tous ceux qui sont un peu au courant de la vie des Arabes, connaissent par expérience la malpropreté et l'état repoussant dans lesquels vivent les enfants indigènes. Si le passage de l'enfant à l'école a pour effet de pénétrer l'élève de la nécessité de vivre propre et d'observer ainsi que sa famille, au gourbi, les règles les plus élémentaires d'hygiène, ce sera déjà un grand résultat atteint !

8° *Notions sur la France et l'Algérie* (historiques, géographiques, administratives).

Ces notions figurent seulement au programme du cours moyen, à raison de quatre heures et demie par semaine; ce n'est pas assez. On aurait dû faire figurer cet enseignement au cours élémentaire et peut-être aussi très succinctement au cours préparatoire. La vieille légende suivant laquelle nous nous plaisons à n'apprendre aux indigènes que la suite des rois, les dates importantes et les noms des ministres de Charles X ou les sous-préfectures françaises, pouvait être servie il y a vingt ans : à l'heure actuelle, elle paraît *ridicule*. L'histoire n'est plus considérée comme une suite de récits de batailles et

d'évènements mémorables, tels que traités, avènement de souverains. « Donnez, disent les auteurs du « Plan d'études » aux instituteurs, des indications exactes sur le passé de la France, sur les grands faits historiques qui attestent la grandeur et l'importance de notre pays, des notions précises et utiles sur le pays algérien en même temps qu'une idée nette mais sommaire de l'étendue et de la richesse de la France. »

« Les indigènes sont portés, en effet, à croire que le monde gravite autour de l'Islam et que le « maître de l'heure » viendra mettre fin à notre installation temporaire. Ils conçoivent la France à l'image de l'Algérie et la nation française à l'imitation de leur société. Il faut dissiper cette erreur et leur montrer la France telle qu'elle est, riche par son agriculture et son industrie, puissante par ses armées et ses flottes, généreuse par nature, redoutable dans sa colère. La géographie n'a pas d'autre objet que de leur expliquer nos ressources économiques et militaires, de leur donner une vision éblouie d'une France grande et prospère, aux villes nombreuses, aux villages innombrables, aux terres fécondes couvertes de riches moissons » (1).

9° *Le Chant*

C'est un exercice plein d'attrait pour les indigènes. Il peut être entre les mains d'un maître habile un excellent instrument d'éducation : sa place est donc toute marquée à l'école indigène.

A des études aussi courtes, aussi simples, et aussi pratiques, il a fallu donner une sanction qui différerait profondément du certifiat d'études primaires subi par

(1) Rapport de M. Bernard au Congrès de Sociologie coloniale de 1900, p. 393.

les petits français. La dictée a été supprimée. Les deux épreuves écrites portent sur le calcul et la rédaction française. Aux deux épreuves arabes consistant en une lecture expliquée et une interrogation sur une ou plusieurs matières simples, on a ajouté une épreuve pratique, qui consiste au choix de la Commission en un dessin à main-levée, un exercice d'agriculture ou un travail manuel pour les garçons ou un travail de couture usuelle pour les filles. L'épreuve pratique est la grande nouveauté de l'examen : elle a très vivement intéressé la Commission, instituteurs et candidats.

SECTION IV

Régime scolaire

§ 1. — *Gratuité et laïcité.*

Le principe de la laïcité et de la gratuité de l'enseignement institué en France par la loi du 28 mars 1882, est applicable aux indigènes. Le décret de 1892, dans son article 4, dit que la liberté de conscience des élèves indigènes est formellement garantie dans toutes les écoles publiques ou privées; ils ne peuvent être astreints à aucune pratique incompatible avec leur religion.

L'enseignement religieux n'a pas toujours été banni de l'école indigène. Autrefois, des talebs rétribués par les communes dans lesquelles étaient situées les écoles, étaient chargés, moyennant une modeste rétribution, de conduire les enfants à l'école, de les y surveiller et de leur enseigner les versets indispensables du Coran, en dehors des heures de classes; c'était assez pour rassurer la conscience des parents. Dans les centres où les Conseils municipaux avaient fermé l'école au taleb, les

élèves indigènes avaient peu à peu abandonné les classes.

Aujourd'hui, l'école est neutre en matière de religion : nos instituteurs ont prouvé qu'ils savaient respecter les convictions religieuses des populations au milieu desquelles ils vivent. Les maîtres indigènes n'ignorent pas qu'ils peuvent être pour nous d'excellents collaborateurs tout en restant bons musulmans. Les instituteurs français ne se permettent jamais la moindre critique à l'égard des doctrines du Coran. Ils doivent considérer la religion comme chose d'ordre privé, d'ordre intime, comme chose aussi inviolable et aussi sacrée que la conscience même. Mais les instituteurs n'ignorent pas qu'il y a une idée de Dieu commune à toutes les religions et à la plupart des philosophies et dont ils peuvent parler. Ils montreront aux jeunes indigènes que le Coran et l'Evangile, les moralistes anciens et les moralistes modernes sont souvent d'accord pour recommander les mêmes actions et condamner les mêmes défauts.

Beaucoup d'adversaires des écoles indigènes, ont trouvé dans cette neutralité un argument à leur avis très concluant : l'indigène, disent-ils, ne comprend pas que l'instruction soit séparée de l'enseignement religieux et c'est pour cette raison qu'il a quelque répugnance à envoyer ses enfants dans nos écoles. Il ne peut entrer dans la tête de l'indigène que l'instruction ne marche pas de pair avec la religion, c'est inhérent à ses coutumes, à ses mœurs, à sa manière de voir et comme forcément nous supprimons l'enseignement religieux dans l'école, il ira prendre celui-ci chez le marabout et le taleb; il fréquentera les écoles coraniques en dehors des heures de classe ou le soir. Le maître de l'école coranique saura par les enfants, ce qui a été enseigné par l'instituteur français et il lui sera facile de détruire

le germe des sentiments que celui-ci aura essayé d'inculquer à ses élèves.

Nous reconnaissons volontiers que les indigènes tiennent beaucoup à ce que leurs enfants étudient le Coran et reçoivent un enseignement religieux, mais il ne s'en suit pas que cet enseignement doive nécessairement être donné dans nos écoles et que leur fréquentation souffre du principe de neutralité.

Il y a à notre avis, aucun danger à ce que les petits indigènes fréquentent les cours des écoles coraniques et des zaouïas. Nous n'avons qu'à exercer sur ces écoles une surveillance très suivie et à ne pas en laisser la direction à des tolbas indépendants qui ont fait leurs études dans les villes saintes de Kairouan ou de Fez, où le fanatisme règne en maître, mais à des hommes offrant toutes les garanties désirables. Il n'y a aucune raison pour revenir en arrière : il faut laisser le taleb en dehors de l'école.

§ II. — *L'obligation scolaire.*

L'enseignement des musulmans algériens, nous l'avons indiqué précédemment, ne connaît pas le régime de l'obligation scolaire. La loi de 1882, qui édicte cette obligation a été appliquée en Algérie par le décret du 13 février 1883 à tous les Européens, mais les indigènes n'y ont pas été soumis. Le décret de 1892 n'a rien changé à ce point de vue, il confirme simplement la législation de 1887 : les indigènes ne sont soumis, dit l'article 5, à l'obligation que dans les communes ou fractions de communes désignées par arrêtés spéciaux du Gouverneur Général. Nous avons déduit du décret de 1887 que cette sanction ne concernait que les garçons, le texte de 1892, plus explicite le dit nettement. L'arrêté du Gouverneur Général qui astreint les indigènes d'une région à l'obli-

gation scolaire détermine dans quelles conditions des dispenses d'assiduité, individuelles ou collectives, peuvent être accordées en dehors des vacances réglementaires.

L'obligation semble être posée en germe par le décret de 1892; on aurait pu craindre que l'Administration n'abusât du pouvoir qui lui était accordé et ne s'en servit pour contraindre les indigènes à fréquenter les écoles; il n'en a rien été heureusement. Depuis 1892, l'obligation n'a été appliquée qu'une seule fois, croyons-nous. C'est en Kabylie, dans les communes du ressort de Fort-National (plein exercice et mixte). Auparavant elle avait été édictée en 1885 par M. Tirman, pour ramener des élèves dans les grandes écoles de Taourirt-Mimoun, Tizi-Rached, Djemaâ-Saharedj et Mira, construites entièrement aux frais de l'Etat, par ordre de Jules Ferry en 1880 et qu'on appelait alors « les écoles ministérielles ».

L'article 5 (1) présente, à notre avis, une certaine utilité; il faut, en effet, que l'Administration puisse intervenir, non pas envers ceux qui vont à l'école, et qui voudraient s'y rendre, mais envers ceux qui voudraient les empêcher d'y aller et feraient une obstruction systématique. Pour assurer la fréquentation des écoles et le respect de l'obligation là où elle sera édictée, certaines dispositions ont été prises : les pénalités établies en 1887 ont été maintenues par la législation de 1892; en voici une brève énumération :

1) avertissement donné par la Commission scolaire au père, au tuteur ou à la personne responsable quand l'enfant s'est absenté dans le courant du mois au moins quatre fois de l'école pendant une demi-journée sans excuse valable.

2) blâme infligé par le maire, l'administrateur ou le

(1) L'article 5 est relatif à l'obligation scolaire.

commandant du cercle aux parents pour ne pas avoir avisé immédiatement l'autorité de l'absence de l'enfant ou pour non comparution devant la Commission scolaire.

3) condamnations aux peines de police conformément aux articles 463, 479, 480 et suivants du Code pénal en cas d'une nouvelle récidive.

On a éprouvé le besoin de renforcer encore ces sanctions : la loi du 21 décembre 1897 concernant la répression par voie disciplinaire des infractions spéciales à l'indigénat en Algérie, a permis aux administrateurs des communes mixtes d'infliger des amendes et de la prison pour négligence ou refus d'envoyer un enfant d'âge scolaire à l'école primaire, quand l'école est située à moins de trois kilomètres et qu'il n'est pas présenté d'excuse valable.

« Cette disposition coercitive, ne contredit pas le principe de la non obligation scolaire posé par le décret de 1892, bien que l'art. 5 de ce dernier texte et la loi de 1897 reflètent une même conception générale, à savoir qu'en matière d'instruction indigène, l'examen des circonstances individuelles et locales peut seul révéler l'opportunité de l'obligation scolaire et que l'autorité administrative particulièrement bien informée de ces circonstances, doit être juge de cette opportunité (1). »

Le Gouvernement Général a recommandé aux administrateurs de n'avoir recours à cette mesure que dans les cas absolument indispensables et toujours avec la plus grande modération. En 1898, le recteur d'Alger adressait à ce sujet, aux inspecteurs primaires, des instructions empreintes du plus grand esprit de modération : « Nous n'en continuerons pas moins, disait-il, de compter sur les instituteurs des écoles indigènes pour assurer la fréquentation de leurs écoles. C'est par leur

(1) Marçais, rapport au Congrès de l'Afrique du Nord de 1908, p. 187.

zèle, leur activité, leur vigilance, leur sollicitude pour leurs élèves, leur soin de rendre leurs leçons vivantes et fécondes, leurs bons rapports avec les chefs indigènes et les parents qu'ils devront continuer d'attirer et de retenir à l'école les enfants d'âge scolaire. Ce n'est qu'après avoir épuisé tous les autres moyens, en cas de nécessité absolue et à titre exceptionnel, qu'ils pourront prier la Commission scolaire d'examiner, s'il n'y aurait pas lieu de proposer à l'administrateur de la commune mixte l'application de la disposition réglementaire contenue dans la loi nouvelle (loi de 1887). L'administrateur doit accepter facilement les excuses fournies pour la non fréquentation, il ne doit user de répression qu'avec tact et délicatesse et seulement lorsque les parents refusent, avec une hostilité évidente d'envoyer leurs enfants à l'école ... En fait, les condamnations prononcées de ce chef, ont beaucoup diminuées.

En 1898, 412 condamnations prononcées (dont 172 dans le département d'Alger, 11 dans celui d'Oran et 229 dans celui de Constantine).

En 1907, 271 condamnations prononcées (dont 32 pour le département d'Alger, 89 pour le département d'Oran et 150 pour celui de Constantine).

Pour assurer la fréquentation des écoles indigènes, le décret de 1892 a institué dans toutes les localités possédant une école spécialement destinée aux indigènes, une Commission scolaire composée de notables indigènes, dont trois désignés par le préfet et trois élus par les indigènes. Ces Commissions, dit l'article 7, seront présidées par le maire ou un de ses adjoints dans les communes de plein exercice, par l'administrateur ou un de ses adjoints dans les communes mixtes et par le commandant du cercle ou d'annexe dans les communes indigènes. L'instituteur chargé de la direction de l'école sera convoqué aux séances et remplira l'office de secrétaire. Les Commissions scolaires auront pour mandat, sous

le contrôle de l'inspecteur primaire, de dresser la liste des enfants d'âge scolaire et de se concerter sur les meilleurs moyens d'assurer la fréquentation ; elles assureront l'exécution des dispositions relatives à l'obligation. Le décret de 1892 autorisait, en outre, les Commissions scolaires à se constituer en comités de patronage, qui encourageraient l'assiduité et le zèle des bons élèves, recueilleraient au profit de la Caisse des écoles et distribueraient au nom de cette caisse le produit des dons, subventions et souscriptions. En fait, très peu de ces Commissions ont été constituées depuis 1892 et à l'heure actuelle il en existe un nombre infime.

Dans les années postérieures à 1892, l'établissement de la liste des enfants, d'âge scolaire, donna lieu à des difficultés ; dans les tribus du territoire civil, l'administrateur laissait au chef de douar, caïd, cheik ou président, le soin de dresser la liste des enfants qui devaient fréquenter l'école ; l'arbitraire le plus absolu était alors la règle directrice.

Sur l'initiative de M. l'Inspecteur des écoles indigènes du département d'Alger (1), la plupart des administrateurs ont consenti à procéder autrement. Désormais, lorsqu'une école s'ouvre pour la première fois, la liste des enfants à admettre en classe est dressée par l'instituteur d'accord avec un administrateur-adjoint qui est envoyé sur place, après avis non seulement du caïd ou président, mais aussi de la commission scolaire et en présence des parents convoqués à cet effet. On y inscrit d'abord les fils des familles aisées, on n'arrive qu'ensuite aux plus pauvres, en exemptant ceux dont la présence est reconnue nécessaire dans leur famille.

(1) M. Baudelaire.

§ III. — *La Fréquentation est-elle satisfaisante ?*

C'est une légende accréditée depuis longtemps dans certains milieux et parmi les adversaires de l'instruction des indigènes que la plupart des écoles d'indigènes sont vides et se remplissent seulement les jours où quelque personnage de la métropole les honore d'une rapide visite. Cette affirmation sans fondement nous donne l'occasion de rappeler l'aventure de Paul Bert qui, visitant un jour une école de Kabylie trouva dans un cahier d'élève un exercice ayant pour titre « Les Remords de Frédégonde ... Aussitôt beaucoup de personnes mises au courant du fait allèrent raconter partout qu'en Algérie l'instituteur passait son temps à enseigner l'histoire de Frédégonde et de Brunehaut. Ce sont là des faits contre lesquels on ne saurait trop protester.

La fréquentation des écoles indigènes ne peut être mise en parallèle avec celle d'un pays complètement organisé, arrivé au terme de son évolution. En Algérie, avant 1892, comme nous l'avons indiqué, il eût été difficile de se montrer rigoureux : la rareté des écoles existantes, leur dispersion sur le territoire algérien, la difficulté des moyens de communication, la distance souvent très grande qui séparait l'école de certains centres, rendaient impossible une fréquentation régulière. Mais en 1892, un nouveau plan de construction d'écoles fut adopté, qui consistait à concentrer tous les efforts sur les centres indigènes jusque là dépourvus; de nombreuses écoles furent créées dans les trois provinces. Il en résulta une amélioration très sensible dans la fréquentation scolaire notamment dans les écoles de la grande Kabylie. Les quelques tableaux ci-après confirmeront nos affirmations et montreront que l'assiduité a été à certaines époques plus satisfaisante dans les écoles indigènes que dans les écoles d'européens.

En 1899, le recteur faisait dresser un état des élèves inscrits et des élèves présents pendant le mois de juin, d'une part dans les écoles d'européens et de l'autre dans les écoles d'indigènes des 3 départements et établir une moyenne. Voici les résultats obtenus :

Département d'Alger

	Proportion moyenne des absents par rapport aux inscrits
Ecoles d'Européens	26 90 %
— d'Indigènes	18 03 %

Département de Constantine

Ecoles d'Européens	30 60 %
— d'Indigènes	32 58 %

Département d'Oran

Ecoles d'Européens	32 06 %
— d'Indigènes	27 96 %

Récapitulation pour les 3 départements

Ecoles d'Européens	26 83 %
— d'Indigènes	25 06 %

De ce tableau, il résulte que l'assiduité était plus satisfaisante pendant cette période dans les écoles d'indigènes que dans les écoles d'européens.

ANNÉE SCOLAIRE 1906

Nature des Ecoles	Nombre de classes	Moyenne des élèves inscrits	Moyenne par classe	Moyenne des élèves présents	Proportion des absents
Ecoles publiques d'européens.	1 970	76.514	38-07	68.426	10,57 o/o
Ecoles publiques d'indigènes.	557	23.367	41-95	20.936	10,40 o/o

D'où il ressort que la fréquentation est plus régulière dans les classes d'indigènes puisque la proportion des absents est de 10,40 % au lieu de 10,57 % dans les classes d'européens.

ANNÉE SCOLAIRE 1907

Nature des Ecoles	Nombre de classes	Moyenne des élèves inscrits	Moyenne par classe	Moyenne des élèves présent	Proportion des absents
Ecoles primaires publiques d'européens .	2.054	79.261	38-58	71.082	10,32 o/o
Ecoles primaires d'indigènes.	575	23.914	41-73	21.867	8,86 o/o

Donc, pendant cette année, l'effectif moyen des classes d'indigènes a été plus élevé que celui des classes d'européens et la fréquentation y a été encore plus régulière (8,86 % d'absents contre 10,32 %).

Les chiffres qui précèdent ont été relevés sur les registres d'appel tenus par les instituteurs et contrôlés par les inspecteurs primaires.

Beaucoup de circonstances contrarient la fréquentation et rendent impossible l'application du principe de l'obligation en Algérie. L'assiduité est plus ou moins satisfaisante suivant les régions : dans les pays de montagne, l'élève pendant l'hiver éprouve de la difficulté à se rendre à l'école ; dans les villes, l'enfant trouvant à s'employer facilement dès qu'il a une dizaine d'années (comme porteur, cireur ou commissionnaire, etc.) quitte l'école ; dans les régions agricoles, les parents emploient leurs fils aux travaux des champs pendant la belle saison. Il serait bien difficile de priver les familles

pauvres d'un tel appui en les forçant à envoyer leurs enfants à l'école.

Nous ne doutons pas que dans l'avenir on obtienne encore de meilleurs résultats. L'instituteur joue un grand rôle : l'assiduité des élèves dépend en grande partie de son zèle, de sa sollicitude, de la valeur de son enseignement et de l'influence qu'il a su acquérir sur la population indigène. Il importe que le maître entre de plus en plus en relations avec les parents de ses élèves, de cette façon, il pourra les tenir au courant de l'assiduité de leurs enfants et leur signaler les absences irrégulières.

Enfin, une condition essentielle du succès est l'appui de l'autorité locale, son appui manifeste, vu et connu de tous ; lorsque le chef de la municipalité : maire, administrateur ou officier, montrera qu'il s'intéresse à l'école, la visitera fréquemment, accordera au maître la considération et l'appui auquel il a droit et que, d'autre part, l'instituteur saura comprendre ses devoirs, la prospérité de l'école sera assurée.

SECTION V

Créations et constructions d'écoles.

Si le recteur est le chef du service de l'enseignement primaire au point de vue des nominations et des conseils pédagogiques, il n'a plus que le droit de proposition pour tout ce qui concerne les créations d'écoles et d'emploi, la répartition des écoles et la construction des locaux. C'est, dans ces différents cas, le Gouverneur Général qui statue, par délégation du ministre de l'Instruction publique.

Le décret du 18 octobre 1892 contient un certain nom-

bre de dispositions (1) relatives à cette matière. En ce qui concerne la création et l'organisation des écoles primaires publiques destinées aux indigènes, le Conseil de Gouvernement possède les attributions conférées aux conseils départementaux de l'enseignement primaire par l'art. 3 de la loi du 3 octobre 1886. Toutefois, ceux-ci doivent être préalablement consultés. L'art. 22 pose comme principe que le Gouverneur Général dresse chaque année, en conseil de gouvernement, sur la proposition du recteur et après avis des préfets et des généraux commandant les divisions, un projet de répartition entre les diverses communes, des écoles et emplois à créer dans la limite des crédits inscrits au budget et le soumet à l'approbation du ministre de l'Instruction publique. C'est là une règle qui n'est pas observée et qui pourtant présente une utilité manifeste : si chaque année on dressait la liste des écoles à créer, on éviterait l'incohérence en cette matière et on pourrait procéder avec ordre et méthode.

La procédure établie en 1892 pour la création des écoles peut se résumer ainsi :

Il y a lieu de distinguer entre les communes de plein exercice et les communes mixtes. Dans les premières, les projets de création d'écoles indigènes établis par l'autorité locale sont, après avis du Conseil municipal, soumis à l'examen du préfet, qui les transmet avec son avis au Gouverneur Général. Dans les communes mixtes ou indigènes, les projets proposés par l'administrateur ou par l'autorité militaire sont, après avis de la Commission municipale, soumis à l'examen du préfet ou du général commandant la division. Le Gouverneur communique les dossiers au recteur qui les lui renvoie avec ses propositions. Le Gouverneur Général statue en Conseil de gouvernement.

(1) Art. 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28.

La création une fois décidée, une Commission (1) se réunit pour choisir un emplacement; le recteur puis le Gouverneur sont appelés à ratifier le choix de la Commission. Le Conseil municipal de la commune, où l'école doit être construite, est invité à délibérer sur les moyens de fournir les locaux nécessaires. Les propositions de l'assemblée municipale sont ensuite soumises à l'examen du préfet et du recteur et approuvées, s'il y a lieu, par le Gouverneur Général.

Si le Conseil municipal refuse d'assurer un local convenable ou ne présente aucune proposition dans le délai imparti, le préfet pourvoit d'office à l'installation de l'école dans les formes et conditions prévues par le règlement d'administration publique du 7 avril 1887 (2),

(1) Cette Commission est composée du représentant de la Commune (Maire, administrateur, commandant militaire, suivant qu'il s'agit d'une commune de plein exercice, mixte ou indigène) d'un médecin, d'un conducteur des Ponts et Chaussées et de l'Inspecteur primaire de la circonscription.

(2) Voici les dispositions du décret du 7 avril 1887, contenues dans les articles 41, 42, 44, 45 et 47 :

ÉTABLISSEMENT D'OFFICE

Art. 41. — Lorsque, par suite de la négligence ou du refus d'un conseil municipal ou par suite du désaccord entre les communes intéressées, le local nécessaire à la tenue d'une école ou d'une classe dont l'établissement constitue une dépense obligatoire, ainsi qu'au logement des maîtres, n'a pas été fourni, ou lorsque l'école ou la classe n'a pas été munie du mobilier nécessaire, il y est pourvu d'office.

Art. 42. — Si le service scolaire peut être assuré par une location d'immeuble, le préfet, sur l'avis de l'inspecteur d'académie, approuve les conditions du bail. Il invite le maire de la commune où se trouve l'immeuble à passer le contrat, et, en cas de refus du maire, il y fait procéder par un délégué spécial conformément à l'article 85 de la loi du 5 avril 1884. Il inscrit d'office, dans les formes ordinaires, la dépense au budget de la commune.

lequel est applicable à l'installation des écoles d'indigènes en Algérie. Les dépenses incombant à la commune sont après la décision définitive de l'autorité compétente inscrites d'office à son budget et au besoin précomptées sur la part lui revenant dans l'octroi de mer.

Art. 44. — Si une construction nouvelle doit être élevée, le préfet invite le maire à réunir le conseil municipal pour faire choix d'un emplacement.

Lorsque, dans le délai de deux mois à partir de cette mise en demeure, le conseil municipal n'a pas choisi l'emplacement de l'école, la désignation est faite, après avis de l'inspecteur d'académie, par arrêté préfectoral. Il en est de même si l'emplacement choisi par le conseil municipal n'est pas accepté par le préfet.

Il est procédé conformément aux dispositions qui précèdent à l'égard de toutes les communes intéressées, quand il s'agit d'une école à établir dans une circonscription scolaire formée sur le territoire de plusieurs communes.

Art. 45. — Le préfet désigne un architecte pour dresser les plans et devis des travaux de construction ou d'appropriation, et il les soumet à l'examen de l'inspecteur d'académie et du comité départemental des bâtiments civils. Il fixe dans la limite déterminée par le tableau de la loi du 20 juin 1885, le chiffre de la dépense qui ne pourra pas être dépassé, et il met les communes en demeure d'adopter le projet et de créer les ressources nécessaires.

En cas de refus il saisit le conseil général, en indiquant comment, pour chaque commune, il pourra être pourvu à la dépense, soit par un prélèvement sur les ressources disponibles, soit par une subvention du département, soit enfin par un emprunt avec ou sans subvention de l'Etat, conformément à la loi du 20 juin 1885.

Art. 47. — Le préfet, en vertu de la délibération du conseil général, si elle est favorable, et dans le cas contraire, en vertu du décret rendu en Conseil d'Etat, procède aux mesures d'exécution. Il autorise l'acquisition du terrain ou du mobilier scolaire et fait passer par le maire ou par un délégué spécial le contrat d'acquisition.

S'il y a lieu à expropriation, le décret déclaratif d'utilité publique est rendu en Conseil d'Etat.

Tout projet d'installation d'école n'est approuvé que s'il comprend le logement de chacun des maîtres français ou indigènes attachés à cette école, ainsi que leur mobilier personnel, le mobilier scolaire et le matériel d'enseignement ; un terrain attenant autant que possible à l'école pour l'enseignement de l'agriculture pratique, un atelier pour le travail du bois et du fer dans les écoles principales et un hangar pour le travail manuel dans les écoles élémentaires ou préparatoires.

Les dispositions du décret du 7 avril 1887 pour tout ce qui concerne l'adjudication, la surveillance et la réception des travaux s'appliquent sans changement aux écoles d'indigènes.

SECTION VI

Régime financier

Après avoir examiné les règles établies par la législation de 1892 pour la création et l'installation de bâtiments scolaires, il importe, maintenant, de déterminer comment sont réparties les dépenses nécessitées par ces constructions.

Pour bien comprendre le régime financier, il convient de diviser les dépenses de l'enseignement primaire des indigènes en deux catégories :

1° Celles relatives au traitement du personnel enseignant et aux indemnités;

2° Celles relatives à la construction des écoles, à leur fonctionnement, à l'entretien et au renouvellement du matériel.

Dépenses de la 1^{re} catégorie :

Le traitement du personnel est, en totalité, depuis 1900, à la charge du budget spécial de l'Algérie.

La loi du 19 décembre 1900, en effet, en même temps qu'elle conférait à l'Algérie la personnalité civile la dotait d'un budget particulier distinct de celui de la France. Une distinction très nette est faite entre deux sortes de dépenses. Les unes obligatoires s'imposent jusqu'à concurrence d'un chiffre déterminé par la loi aux assemblées algériennes (1), qui si elles peuvent l'augmenter ne peuvent rien y retrancher : ce sont les dépenses de souveraineté et d'administration générale. Pour les autres dépenses qui sont facultatives, les Délégations Financières ont plein pouvoir : elles peuvent les réduire et même les supprimer.

Les sommes affectées à la rétribution du personnel des écoles indigènes déjà existant, ont le caractère de dépenses obligatoires. Les sommes prévues au budget pour les créations d'emplois nouveaux ont le caractère de dépenses facultatives : elles peuvent être maintenues ou rejetées par les assemblées qui votent le budget annuel de l'Algérie; après leur admission, le quantum de ces dépenses figure au budget de l'année suivante avec le caractère obligatoire.

Dépenses de la 2^e catégorie.

Les dépenses nécessitées par la construction des écoles, l'aménagement et l'entretien du matériel ne sont pas entièrement à la charge des communes, l'Etat leur vient

(1) Délégations financières et Conseil supérieur du Gouvernement.

en aide. Si une commune, dit le décret de 1892, refuse de voter les crédits nécessaires à la création ou à l'installation d'une école dans un local convenable, les dépenses afférentes à cet objet sont après décision de l'autorité compétente, inscrites d'office à son budget, c'est donc une dépense obligatoire pour les communes. Sont également des dépenses obligatoires dans toute école régulièrement créée : l'entretien des bâtiments et du mobilier scolaire, l'entretien et le renouvellement du matériel d'enseignement et le chauffage des classes etc.

Pour diminuer les charges qui pèsent de ce fait sur les communes et réduire leur part contributive, on a admis les concours de l'Etat qui se manifeste par d'importantes subventions, en ce qui concerne les constructions d'écoles. La loi des finances du 26 janvier 1892 fixa de 80 à 40 % le taux maximum et minimum de la contribution de l'Etat ; le taux moyen des subventions à accorder avait d'abord été fixé à 60 % mais presque toujours le maximum a été atteint ; en ces derniers temps, le taux a même été porté jusqu'à 90 %. Malgré cet appui, les communes se sont souvent montrées hostiles à l'enseignement primaire des indigènes, en refusant de créer de nouvelles écoles sous prétexte d'insuffisance de ressources.

Le décret de 1892 mettait encore à la charge des communes certaines indemnités accordées au personnel enseignant : indemnités de résidence, d'approvisionnement et autres.

« En 1891, dans l'étude approfondie qu'il fit de l'Algérie, comme rapporteur de la Commission du budget, Auguste Burdeau avait été amené à examiner la question de l'enseignement des indigènes. Il proposa pour arriver à des résultats plus appréciables, un plan très net. Au lieu d'éparpiller en tous sens comme on l'avait fait jusque là, les efforts et les ressources, on les concentrerait sur des régions ou des points déterminés,

offrant les conditions les plus favorables, sur les populations agglomérées des villes et de la Kabylie. Avec des sacrifices modérés, en portant de 219,000 à 471,800 fr. pour l'élever chaque année graduellement le crédit affecté au personnel, en inscrivant en outre un crédit de 400,000 francs pour la participation de l'Etat dans la construction des écoles, il estimait qu'on pourrait ouvrir chaque année de 50 à 60 écoles. On arriverait ainsi dans une période de huit à dix ans à atteindre 60.000 enfants représentant la génération masculine d'âge scolaire pour une population de 600 à 700.000 indigènes, le cinquième à peu près de nos musulmans d'Algérie. Cela fait, on verrait à préparer une nouvelle étape » (1).

Un plan d'ensemble de développement de l'instruction des indigènes, qui avait pour conséquence de réaliser le projet de Burdeau fut arrêté en 1892. En voici les grandes lignes :

1° On devait créer chaque année de 60 à 80 classes et à cet effet une augmentation de crédit de 150,000 fr. devait être prévue annuellement au budget pour les traitements et indemnités attachées à ces nouveaux emplois;

2° Au lieu de disperser ces écoles, comme on l'avait fait précédemment, sans autre règle que le bon vouloir des communes, on devait concentrer tous les efforts sur les villes et la Kabylie. M. Bourgeois, alors ministre de l'Instruction publique, avait insisté sur ce point dans son discours au Sénat à la séance du 5 avril 1892.

Le crédit de 400.000 francs pour constructions fut maintenu pendant trois ans en 1892, 1893, 1894. D'autre part, une augmentation de 150,000 francs pour les traitements et indemnités fut inscrite au budget de 1893.

On put alors construire et ouvrir des écoles dans les villes d'Alger, de Constantine, d'Oran, de Bône et dans

(1) Wahl. — « L'Algérie », p. 325.

les communes mixtes de Fort-National et du Djurdjura (dans la grande Kabylie), de la Soummam et du Guer gour (dans la petite Kabylie).

Pendant les années qui suivirent, les conditions changèrent, le crédit des subventions fut réduit à 277,000 fr. en 1895 et à 265,000 fr. les années suivantes, pour tomber enfin à 215.000 fr. en 1900.

Celui des traitements et indemnités resta sans changement et ne fut augmenté qu'en 1896 de 20,000 francs seulement.

En 1897, un crédit spécial de 68,000 francs fut prévu pour les créations d'emplois; en 1898 on le fixa à 40,000 francs. Enfin, une somme de 44,000 francs figura pour le même objet, au budget de 1899 dans un chapitre distinct. Le même crédit se retrouve au budget de 1900. Or, la dépense moyenne pour un emploi étant de 2,000 fr., le crédit de 44,000 francs ne permit de créer que 22 emplois dans l'année.

Ainsi de 1897 à 1900, le Parlement avait peu à peu réduit la part de l'Etat dans les dépenses de l'enseignement des indigènes. La loi du 19 décembre 1900 qui dota l'Algérie d'un budget spécial ne contribua pas à donner un nouvel essor à l'instruction des indigènes. Les Délégations Financières, aux prises avec des recettes insuffisantes et des dépenses toujours nouvelles, ne se montrèrent pas très généreuses pour l'enseignement des indigènes : le chiffre de 220,000 francs représentant la subvention de l'Etat aux communes pour créations d'écoles, fut inscrit en 1900 comme dépense obligatoire au budget spécial de l'Algérie.

A la session de 1901 des Délégations Financières, plusieurs membres protestèrent contre l'instruction donnée aux indigènes qui leur semblait un véritable danger pour la colonie. En 1902, deux vœux des Délégations montrent bien leur parcimonie à l'égard de l'enseignement des indigènes :

1° « Les Délégations expriment le désir que le contrôle le plus attentif soit exercé sur les constructions d'écoles » ;

2° « Les Délégations, craignant que les dépenses sans cesse croissantes nécessitées par la construction d'écoles destinées aux indigènes, ne compromettent gravement la situation budgétaire de la colonie, signalent à la sollicitude des pouvoirs publics, la nécessité de marquer un temps d'arrêt ..

En somme, le plan adopté en 1891 et 1892 au milieu d'une approbation unanime avait été fortement réduit et n'avait reçu qu'une application incomplète.

Mais dans les années qui suivirent, il se produisit une heureuse réaction. Les assemblées algériennes comprenant toute l'utilité du développement de l'instruction musulmane, manifestèrent à différentes reprises, au cours de leurs délibérations par leurs discussions sur cet objet et leurs vœux, l'intérêt qu'elles portaient à une question si importante pour l'avenir de l'Algérie.

Voici de 1903 à 1910, les crédits inscrits au budget de l'Algérie pour faire face aux dépenses de l'instruction des indigènes. (Nous n'indiquerons que les chiffres relatifs aux dépenses essentielles) :

1903. — Personnel enseignant, 924,164 fr.; constructions d'écoles et créations de classes (subventions aux communes).....	235.000
---	---------

1905. — Personnel enseignant, 946,564 fr.; constructions d'écoles et créations de classes	220.000
---	---------

1906. — Personnel enseignant, 1,013,964 francs ; constructions d'écoles et créations de classes	220.000
---	---------

1908. — Personnel enseignant, 1,298,237 francs; constructions d'écoles et créations de classes	340.000
--	---------

1909. — Personnel enseignant, 1,435,472
francs; constructions d'écoles et créations de
classes 540.000

1910. — Personnel enseignant, 1,435,472
francs; constructions d'écoles et créations de
classes 540.000

Voici d'autre part, le chiffre global des différents bud-
gets de l'instruction musulmane :

1903	budget global de		1.179.165
1904	—		1.299.424
1905	—		1.314.234
1906	—		1.387.664
1908	—		1.703.999
1909	—		1.922.002
1910	—		2.346.367

CHAPITRE II

Personnel enseignant

Le décret de 1892 laisse subsister deux exceptions im-
portantes aux principes qui régissent dans la métro-
pole, l'instruction primaire :

1°) La qualité de citoyen français n'est pas indispen-
sable pour pouvoir enseigner dans les écoles indigènes.
En Algérie, il est permis d'employer des instituteurs
indigènes bien qu'ils ne soient pas citoyens mais seule-

ment sujets français. A ce titre, ils n'y exercent qu'en qualité d'adjoints ou de moniteurs;

2°) Le diplôme du brevet élémentaire n'est pas exigé de tous les maîtres indigènes : les moniteurs qui enseignent dans les écoles préparatoires ne sont pourvus que du certificat d'études primaires.

Le personnel exerçant dans les écoles spéciales aux indigènes et dans les classes spéciales annexées à des écoles d'européens se divise en deux catégories :

1° Des maîtres français : directeurs ou adjoints;

2° Des maîtres indigènes : adjoints ou moniteurs.

Nous consacrons une étude spéciale à chacune de ces catégories.

SECTION I

Les maîtres français

§. I. — *Situation spéciale*

Le personnel français des écoles indigènes forme un cadre à part, différent de celui qui enseigne dans les écoles d'européens; il est destiné aux écoles principales, aux écoles élémentaires et aux classes annexées; il se compose :

1° D'adjoints instituteurs stagiaires ne formant qu'une seule classe, comportant un traitement de 1,500 francs. Antérieurement à 1906, ils étaient répartis en 4 classes, correspondant à des traitements de 1,200, 1,300, 1,400 et 1,500 francs (1);

(1) Actuellement la plupart des instituteurs stagiaires au bout d'un an ou deux d'exercice passent leur certificat d'aptitude pédagogique et deviennent titulaires; la répartition en quatre classes n'avait plus par suite sa raison d'être.

2° D'adjoints titulaires répartis en 5 classes correspondant à des traitements de 1,600, 1,900, 2,300, 2,600, 2,900 francs;

3° Des directeurs, choisis parmi les instituteurs titulaires et placés à la tête des écoles principales et élémentaires.

Le décret de 1892 qui nous renseigne à ce sujet, stipule que les maîtres français sont soumis aux prescriptions de la loi du 30 octobre 1886, relatives à l'admissibilité aux fonctions de l'enseignement et à la nomination en qualité de titulaire. Beaucoup d'instituteurs français possèdent le brevet supérieur et plusieurs des diplômes d'agriculture, de travail manuel, de médecine usuelle, d'arabe ou de kabyle.

Au point de vue pécuniaire, indépendamment des traitements spéciaux qui leur ont été accordés, les instituteurs des écoles indigènes bénéficient de certaines indemnités indiquées ci-après, qui rendent leur situation exceptionnelle par rapport à celle de leurs collègues de France (2) :

1°) Une indemnité de 200 francs si le titulaire a la direction d'une école de plus de deux classes et de 400 fr., si l'école comprend plus de 4 classes;

2°) Une indemnité de résidence prélevée dans les communes de plein exercice sur les fonds communaux et qui est la même que celle allouée aux instituteurs des écoles d'européens; dans les communes indigènes et les communes mixtes, une indemnité spéciale, tenant lieu d'indemnité de résidence et prélevée sur les fonds d'Etat. Le tarif en est établi d'après l'importance du poste et la difficulté des approvisionnements, sur la proposition du recteur (indemnité de 50, 200, 500, 800 francs);

(2) Articles 35, 36, 37 du décret du 18 octobre 1892.

3°) Tout instituteur français placé à la tête d'une école principale ou élémentaire reçoit en outre une indemnité annuelle de 100 francs par école préparatoire soumise à sa surveillance.

Bien entendu les instituteurs des écoles indigènes jouissent des mêmes primes et allocations que les autres instituteurs publics de l'Algérie et obtiennent dans les mêmes conditions des récompenses et distinctions honorifiques, c'est-à-dire :

1°) Une indemnité annuelle de 300 francs accordée aux membres français de l'enseignement primaire public qui obtiennent le brevet de langue arabe ou kabyle dans les conditions du décret du 13 janvier 1910;

2°) Une allocation annuelle de 100 francs pour tout institutrice ou instituteur pourvu du brevet supérieur, du certificat au professorat des écoles normales ou du certificat d'aptitude à l'inspection;

3°) Tous les trois ans, l'instituteur peut obtenir le passage sur mer gratuit, aller et retour, pour lui, sa femme et ses enfants; en toute circonstance, il peut lui être délivré pour lui et sa famille des réquisitions à tarif réduit qui permettent d'effectuer la traversée de la Méditerranée à moitié prix.

L'avancement des instituteurs a lieu conformément aux règles adoptées dans la métropole. Toutefois, le nombre des promotions à la 1^{re} classe est plus élevé pour le personnel chargé de l'enseignement des indigènes.

Au point de vue disciplinaire, les peines applicables à ce personnel sont les mêmes que pour celui des écoles d'européens et de la métropole : ce sont celles énoncées à l'article 30 de la loi du 30 octobre 1886 et dans les conditions prévues par les articles 31 et 33 de ce texte; toutefois, la révocation des instituteurs titulaires qui, en France, rentre dans les attributions du préfet, sta-

tuant sur la proposition de l'inspecteur d'académie et après avis du Conseil départemental, est prononcée en Algérie par le recteur après avis également du Conseil départemental. De plus, le Gouverneur Général, qui a dans ses attributions la haute surveillance des écoles indigènes peut, s'il le juge utile, suspendre les maîtres chargés de ces écoles où les adjoints qui y sont attachés; le recteur doit aussitôt pourvoir au remplacement des fonctionnaires suspendus. Ce pouvoir spécial, attribué au Gouverneur trouve sa justification en Algérie dans la nécessité d'assurer la sécurité. Les auteurs du décret de 1892 ont visé particulièrement les maîtres indigènes qui tenteraient de fomenter des troubles dans la région où ils exercent leurs fonctions.

Les conditions toutes particulières dans lesquelles les maîtres français sont appelés à enseigner dans les écoles indigènes, nécessitent une formation spéciale si l'on veut qu'ils remplissent avec fruit la mission délicate qui leur est confiée. Examinons donc le mode de recrutement et de préparation des maîtres français.

§ II. — *Mode de recrutement et préparation des maîtres français à la « Section spéciale » de l'école normale d'Alger-Bouzaréa.*

Les maîtres français étaient choisis autrefois dans le personnel des écoles d'européens sans avoir subi de préparation spéciale. Il était même arrivé que des instituteurs ne pouvant plus être maintenus dans les écoles d'européens avaient été envoyés en disgrâce dans les écoles indigènes. Depuis longtemps l'administration s'est appliquée à modifier ce système; aujourd'hui le personnel enseignant destiné aux écoles indigènes est formé à la « *Section spéciale* » annexée à l'école nor-

male de la Bouzaréa. Cette section a été créée par un arrêté ministériel du 20 octobre 1891, qui fixait à 40 le nombre des élèves-maitres à admettre.

Il avait été décidé, en effet, en 1892, que l'on créerait annuellement de 60 à 80 classes pour l'instruction des indigènes; nous devons en conséquence appeler chaque année à la section spéciale, 40 jeunes instituteurs français et au cours normal de 30 à 40 jeunes aspirants arabes ou kabyles. Le Parlement s'engageait à inscrire chaque année au budget, 400,000 francs pour les constructions et 150,000 francs pour la création d'écoles et de classes; mais ces crédits n'ont pas été maintenus. Le crédit des constructions tombait, dès 1895, à 277,000 francs, pour s'abaisser à 265,000 francs pendant les années suivantes. Le crédit des créations, confondu avec celui des traitements consolidés jusqu'en 1897, ne recevait en réalité aucune dotation de 1893 à 1896. Il en résulta que l'administration algérienne ne pût créer que 22 emplois par an, dans l'enseignement des indigènes; en conséquence, le nombre des élèves-maitres de la section fut réduit progressivement de 40 à 20 en 1896; il fut même abaissé jusqu'à 12. Dans ces dernières années les promotions sont plus fortes et comptent une vingtaine d'élèves (1).

1° Recrutement de la section

La section spéciale se recrute en France et en Algérie parmi les instituteurs stagiaires ou titulaires âgés d'au moins dix-huit ans, déjà en exercice, autant que possible anciens élèves ou élèves sortants des écoles normales et bien notés; à défaut d'instituteurs, on accepte les candidats pourvus du brevet supérieur ou du brevet

(1) En 1908 notamment.

élémentaire. En fait, actuellement, la plupart des élèves-maîtres sont des instituteurs venant de la métropole où ils ont déjà exercé pendant quelques années. Comme tous les candidats doivent être libérés de leur service militaire, l'âge moyen d'entrée est assez avancé, de 23 à 28 ans.

Les aspirants adressent leurs demandes au recteur de l'académie d'Alger et y joignent un extrait de leur acte de naissance et un certificat médical constatant qu'ils sont aptes à supporter le climat de l'Algérie, ainsi qu'une notice individuelle mentionnant qualités, titres universitaires, temps de service et appréciation des chefs. Le recteur statue sur l'admission.

Depuis quelques années, le recrutement de la section spéciale est devenu plus difficile. On constate un fléchissement sensible dans le nombre des candidats et on trouve avec peine le nombre de jeunes gens nécessaires.

Ce changement est dû à plusieurs causes. La première, c'est que les traitements ont été relevés en France de telle sorte que les avantages attachés à la situation d'instituteur des écoles indigènes ont diminué. D'autre part, en Algérie, les cadres se sont remplis, l'avancement est devenu moins rapide, les débuts en tribu ou dans les petites localités très isolées sont de plus longue durée. Au surplus, on exige des candidats à la section, qu'ils aient accompli leur service militaire. Pour ces motifs seuls, ou presque seuls, les jeunes gens qui, après leur service militaire, n'ont pas d'emploi assuré en France, se décident à demander leur entrée à la section. Au contraire, les normaliens français, munis du brevet supérieur, sont très régulièrement placés, après leurs deux années sous les drapeaux, et n'ont pas d'intérêt de carrière à venir se fixer en Algérie.

Comment remédier à ces inconvénients ? Il est clair qu'une première réforme consisterait à supprimer la condition préalable d'en avoir terminé avec le devoir

militaire. Par suite, dans les départements ou les écoles normales suffisent à fournir le nombre d'instituteurs nécessaires, les brevetés supérieurs qui, avant le service militaire assurent des suppléances et attendent un poste, pourraient être tentés par l'appât de l'emploi fixe et certain que leur offrirait l'Algérie et qu'ils retrouveraient à leur retour du régiment. Dans le même dessein, il conviendrait d'admettre que les élèves-maitres de nos écoles normales d'Algérie, ou même de celles de France, aient après leur deuxième année et le brevet supérieur, liberté d'option entre la troisième année d'école normale et la section spéciale. Dans l'état actuel, la section spéciale constitue une quatrième année, que retarde l'entrée en fonctions des élèves. Enfin et ce serait là, sans aucun doute, le palliatif le plus puissant, il serait sage d'envisager, sinon un relèvement des traitements du personnel européen des écoles indigènes, du moins la création d'avantages divers, propres à atténuer les retards de carrière et à récompenser les longs séjours en tribus.

2° *Organisation intérieure.*

L'école normale d'instituteurs qui donne asile à la section spéciale, est située à quelques kilomètres du pittoresque village de la Bouzaréa (près Alger), au milieu d'une verdoyante campagne, dans le calme de la nature et loin de l'agitation bruyante de la ville; là, le travail est facile semble-t-il, la méditation profonde et le repos paisible. Au milieu de ce vaste établissement, la section spéciale a été installée dans des locaux spéciaux qui lui permettent d'avoir une vie propre, sans gêner par son voisinage les exercices de l'école normale et du cours normal des indigènes.

La section spéciale est placée sous l'autorité du direc-

teur de l'école normale et a à sa tête un directeur des études. Son personnel enseignant compte six professeurs (y compris le directeur des études) et un répétiteur de kabyle. Quatre de ces maîtres sont communs à la section spéciale et à l'école normale. (1).

Le directeur des études de la section spéciale exerce sur les sectionnaires une action de tous les instants. Il suit les élèves de très près dans leurs travaux, se renseigne exactement par lui-même et par ses entretiens avec les professeurs sur leur valeur morale, leurs défauts particuliers et leurs aptitudes. Il donne à chacun les conseils qu'exigent les circonstances. Il présente chaque quinzaine au directeur de l'école normale un rapport sur la situation de la section; il est en outre chargé des écritures administratives relatives à la section et doit assister aux visites que font les sectionnaires à l'hôpital, aux excursions agricoles et pédagogiques; enfin, il a la direction des exercices théoriques et pratiques de pédagogie, ainsi que du cours d'histoire et de géographie de l'Afrique.

Dans les premières années de la création de la section, beaucoup d'instituteurs arrivaient de France avec femme et enfants; il eût été difficile d'obliger des pères de famille à loger dans l'école, l'externement avait été accordé. Aujourd'hui, le régime uniforme pour tous les sectionnaires est l'internat, qui les soumet à l'action permanente de leurs maîtres; toutefois, ils sont libres pendant les récréations, les jeudis après-midi, et du samedi soir au lundi matin.

Les élèves de la section conservent pendant leur séjour à la Bouzaréa, leur qualité d'instituteur; le séjour

(1) Nous avons puisé ces renseignements dans la brochure intitulée : « Organisation pédagogique et programmes de la section spéciale et du cours normal indigène », publiée par l'Académie d'Alger en 1904.

à la section compte comme service effectif dans l'enseignement public au point de vue de l'avancement et de la retraite. Ils reçoivent une indemnité de 900 francs sur laquelle ils versent 500 francs pour leur entretien à l'école et conservent le reste pour leur habillement et leurs besoins personnels. La gratuité du passage sur mer leur est accordée, pour se rendre à l'école normale, pour retourner dans leur famille après l'année d'études et à l'occasion de leur première nomination dans les écoles indigènes.

La surveillance exercée sur les élèves est toute paternelle et bienveillante; il n'y a pas de discipline au sens strict du mot : les maîtres n'oublient pas qu'ils ont affaire à des instituteurs et non à de jeunes collégiens; les élèves savent conserver toute la dignité et le maintien qui sied à des éducateurs de la jeunesse. Un conseil désigné sous le nom de « Conseil de discipline » et composé du directeur de l'école normale, du directeur des études de la section spéciale et des professeurs chargés de cours à la section se réunit chaque trimestre pour examiner les notes obtenues par les élèves dans les différentes parties de l'enseignement, se rendre compte du zèle et de l'activité déployée par chacun d'eux et statuer, s'il y a lieu, sur des écarts de conduite. Les élèves de la section, en tant qu'instituteurs, sont passibles des peines que peuvent encourir les membres de l'enseignement primaire public. Emprisons-nous d'ajouter qu'il est extrêmement rare que l'on soit obligé de recourir à de telles sanctions.

3° Organisation des études ; emploi du temps, cours professés à la section

La durée des études est d'un an. Les cours professés portent sur les matières suivantes :

Pédagogie des écoles d'indigènes et législation scolaire.

Agriculture.

Travail manuel.

Langue vivante : kabyle et arabe.

Médecine usuelle.

Il faut ajouter à cette énumération des conférences sur l'Algérie (histoire et géographie, mœurs et coutumes des indigènes) et pendant une partie de l'année des conférences d'histoire générale et de sciences appliquées suivies à l'école des lettres et des sciences d'Alger. Enfin diverses excursions pédagogiques et agricoles parachèvent l'éducation générale et professionnelle des sectionnaires.

La préparation pédagogique théorique est utilement complétée par des exercices pratiques qui comprennent :

1° Les leçons faites par les élèves de la section spéciale aux élèves de l'école annexée à l'école normale;

2° Les leçons et les visites faites dans les classes des écoles indigènes d'Alger et dans l'école annexe fréquentée par les enfants indigènes du village : les futurs maîtres, à tour de rôle, dirigent la classe des enfants indigènes. Le directeur de la section exerce sa surveillance et corrige les fautes pédagogiques commises.

En raison des grands services qu'on attend de l'enseignement agricole en pays indigène, la section spéciale ne pouvait manquer de lui réserver une place importante dans son emploi du temps : 8 heures par semaine lui sont consacrées. L'école normale possède une propriété d'une quinzaine d'hectares dans laquelle s'exerce l'activité des élèves-maîtres. Plusieurs sectionnaires ont obtenu à leur sortie de l'école le certificat d'aptitude à l'enseignement agricole (1) dans les écoles primaires supérieures.

(1) Diplôme créé en 1893.

Le travail manuel, sans avoir en pays indigène l'importance du travail agricole (car les populations sont peu industrielles), n'en demeure pas moins un instrument de progrès matériel dont il est utile de savoir se servir. A la section spéciale, le programme s'en tient aux choses pratiques, bannissant tout ce qui présente un caractère d'amusement; le travail du bois tient la première place, le travail du fer, la forge et le modelage sont également enseignés.

Le plus sûr moyen d'influence de l'instituteur sur la population arabe, est certainement la pratique courante de la langue : c'est pourquoi l'enseignement de l'arabe et du kabyle tient une place importante dans le programme ; on veut que les maîtres dès leur sortie de l'école soient à même de se faire comprendre de leurs élèves et d'entrer en rapport avec leurs parents.

Le cours de médecine usuelle a été confié à un professeur de l'école de médecine d'Alger, qui complète ses leçons par des exercices pratiques à l'hôpital civil de Mustapha (Alger). On se propose de mettre les jeunes instituteurs en état de soigner autour d'eux les maladies les plus courantes, telles que ophtalmies, fièvres, affections de la peau, varioles, brûlures et piqûres. Cet enseignement médical présente une réelle utilité pour des futurs maîtres destinés à vivre au milieu de la population indigène et isolés très souvent dans des centres dépourvus de moyens rapides de communication; il doit permettre à l'instituteur de gagner la sympathie, non seulement de ses élèves, mais encore de leurs parents et de la grande masse indigène qui lui sera reconnaissante de ses soins éclairés et de son dévouement.

L'année scolaire se termine par une sorte d'examen pédagogique qui constitue la consécration des études spéciales des apprentis instituteurs et à la suite duquel est établi le classement définitif de sortie des sectionnaires.

§ III. — Résultats. — Appréciation.

Le personnel exerçant dans les écoles spéciales aux indigènes et dans les classes annexées à des écoles d'euro-péens a depuis une vingtaine d'années beaucoup augmenté : c'est la conséquence logique du développement croissant de l'enseignement des indigènes, qui se manifeste par la construction d'écoles et de classes toujours en plus grand nombre.

Voici d'ailleurs quelques chiffres qui donneront une idée de cette progression depuis 1896.

En 1896	le nombre des instituteurs français					
	{	titulaires était de	164	celui des stagiaires de	44	au total 208
En 1897	—	182	—	60	—	242
En 1898	—	199	—	71	—	270
En 1901	—	240	—	72	—	312
En 1904	—	250	—	80	—	330
En 1905	—	265	—	82	—	347
En 1907	—	300	—	50	—	350
En 1909	—	330	—	30	—	360

Ce n'est pas seulement le nombre du personnel qui s'est accru, mais aussi sa valeur ; grâce à l'excellente préparation reçue par les maîtres français à la section spéciale, on peut affirmer qu'ils sont parfaitement aptes à bien remplir leur mission et qu'une fois en fonctions, ils s'en acquittent heureusement.

« Les maîtres français des écoles d'indigènes, dit M. le recteur de l'Académie d'Alger, forment une élite de fonctionnaires. Recrutés en France pour la plupart, exempts de certains préjugés, dont les meilleurs algériens ne se débarrassent que difficilement, doués d'une intelligence d'une activité et d'une initiative supérieure à la moyenne

et pénétrés des devoirs que leur impose la mission de confiance dont ils sont chargés, ils s'appliquent en général à rester dignes de la France qu'ils représentent parmi les populations indigènes et qu'ils s'efforcent de faire connaître et aimer. Il y a eu quelques écarts de conduite que nous avons dû réprimer mais fort peu nombreux. La grosse majorité mérite toute notre confiance et toute notre sympathie. Ce sont de véritables enfants de la France, des éducateurs dévoués et des hommes de cœur.

Ils savent en général se faire aimer des indigènes, qui s'attachent facilement à ceux qui leur témoignent quelque bienveillance et qui leur rendent quelques services. J'ai vu des kabyles se cotiser pour acheter un jardin à un instituteur, à qui la commune le refusait; j'ai vu des instituteurs français absolument abandonnés à eux-mêmes dans les postes de l'Extrême-Sud, auxquels les grands élèves venaient tenir compagnie après la classe du soir.

Fréquemment les pères de famille, pleins de confiance dans le savoir et la bonté de l'instituteur français, viennent lui demander des conseils sur leurs cultures, sur leurs affaires, sur la manière de soigner leurs maladies. Quelques-uns de nos maîtres ont été pourvus par les communes de certains médicaments, d'autres en ont acheté à leurs frais et les distribuent. Le bien qu'ils font leur est payé au centuple en sentiments sincères de reconnaissance. » (1).

Une telle appréciation, émanant du plus haut fonctionnaire de l'enseignement public en Algérie, se passe de commentaires !

(1) Extraits du rapport annuel du recteur Jeanmaire sur la situation de l'enseignement des indigènes.

SECTION II

Les maîtres indigènes

§ I. — *Situation.*

Les maîtres indigènes se divisent en deux catégories :

Les « *moniteurs* » et les « *adjoints indigènes* »

Les moniteurs doivent être âgés d'au moins 16 ans et pourvus du certificat d'études primaires; ils sont destinés à enseigner dans les écoles préparatoires placées sous la surveillance des directeurs d'écoles principales ou des instituteurs d'écoles élémentaires situées dans le voisinage. La plupart des moniteurs sont nommés sans avoir reçu une préparation spéciale : une fois munis du certificat d'études, ils ont suivi pendant une année un cours complémentaire organisé dans quelques écoles indigènes. Ils reçoivent une indemnité fixe annuelle de 800 francs, pouvant s'élever par augmentation successive de 100 francs tous les 2 ans jusqu'à 1,200 francs; cette indemnité n'est pas passible de retenues pour pensions civiles.

Les adjoints indigènes sont soumis d'après le décret du 18 octobre 1892, aux mêmes conditions de capacité que les adjoints français stagiaires (brevet élémentaire ou supérieur), ils sont répartis dans le même nombre de classes, reçoivent les mêmes traitements et obtiennent des promotions de classe dans les mêmes conditions; ils peuvent obtenir également des récompenses et des distinctions honorifiques (1).

Cependant, il faut remarquer que les adjoints indigènes ne peuvent être que stagiaires s'ils veulent deve-

(1) Ceux qui obtiennent le brevet d'arabe ou de kabyle ne touchent pas de prime.

nir instituteurs titulaires, ils doivent acquérir la qualité de citoyen français par la naturalisation (1).

Les adjoints indigènes sont soumis au même régime disciplinaire que leurs collègues français; les moniteurs peuvent encourir la réprimande et la suspension avec privation de traitement pour un temps dont la durée ne peut excéder six mois et la révocation.

§ II. — *Cours normaux.*

1° *Recrutement.*

Pour former les maîtres indigènes, nous avons vu qu'en 1883 on avait institué des cours normaux annexés aux écoles normales d'instituteurs d'Alger-Bouzaréa et de Constantine, où la durée des études était de 2 ans. La législation de 1892 maintint l'institution en ajoutant une 3^e année d'étude; on trouvait à cette époque, en effet, que la préparation des maîtres indigènes était médiocre et on attribuait les mauvais résultats à la brièveté des études. Mais en 1895, les créations d'écoles s'étant ralenties, tous les élèves ne purent être placés à leur sortie; alors on les rappela provisoirement au bout d'un an pour leur faire suivre une 4^e année d'études. Les crédits affectés aux constructions et aux traitements du personnel ayant été progressivement diminués pendant les années suivantes, l'administration ne put créer qu'un nombre très faible d'emplois dans l'enseignement des indigènes. Par suite, un des cours normaux devenait absolument inutile: on supprima en 1897 le cours normal de Constantine et celui d'Alger fut très réduit: certaines promotions ne comptèrent pas plus de 10 élèves en 1898 et 8 à la rentrée d'octobre 1899.

(1) Décret de 1892, article 39.

Actuellement, il n'y a plus qu'un cours normal : celui de la Bouzaréa annexé à l'école normale d'instituteurs. Il se recrute dans les trois provinces au moyen d'un concours dont les épreuves sont analogues à celles du certificat d'études spécial aux indigènes et est destiné à fournir des instituteurs adjoints indigènes à toutes les écoles indigènes de la colonie.

Jusqu'à une époque récente, le cours des études était partagé en 4 années : les élèves se présentaient au brevet élémentaire à la fin de la 3^e année, la 4^e année était une année de préparation pédagogique, de perfectionnement, en ce sens que certaines questions y étaient revues, développées surtout au point de vue de la pratique de l'enseignement.

Depuis 1908, la durée des études a été ramenée à 3 années : les élèves passent le brevet élémentaire à la fin de la 3^e année et sortent comme adjoints; ceux qui ne réussissent pas à cet examen sont nommés moniteurs dans les écoles préparatoires à leur sortie. Il y a lieu de signaler une modification toute récente : à partir de l'année 1910, les élèves doivent passer le brevet élémentaire à la fin de la 2^e année; ceux qui échouent à cet examen quittent l'école et peuvent être employés comme moniteurs, les autres font une 3^e année de préparation pédagogique. Il y a 5 ou 6 ans le contingent de chaque promotion était très fort (35 et même 40 élèves), cela tenait à ce que le Gouvernement Général voulait que le cours normal lui fournisse des moniteurs pour les nombreuses écoles qu'il avait décidé de créer; actuellement, des adjoints seulement sont formés au cours normal, les moniteurs étant préparés dans les cours complémentaires de certaines écoles indigènes.

En 1906 le nombre des élèves sortis du cours nor-

	mal fut de.....	13
1907	— — —	18

En 1908 le nombre des élèves sortis du cours nor-			
mal fut de.....			13
1908	—	—	13
1909	—	—	25
1910	—	—	22

2° Organisation intérieure

Le cours normal, ainsi que la section spéciale est placé sous l'autorité du Directeur de l'école normale ; il y a lieu cependant de noter une différence dans la direction de ces deux institutions : le cours normal, relève en droite ligne du directeur de l'école normale ; au contraire la section spéciale a un directeur particulier, qui s'occupe plus spécialement des futurs maîtres européens. On ne s'explique pas très bien cette dualité de régime. Ne serait-il pas plus rationnel de placer aussi le cours normal sous l'autorité du directeur de la section, qui sera d'ailleurs toujours sous les ordres du Directeur de l'école normale ? La section et le cours qui constituent les divisions d'une école normale d'enseignement indigène, gagneraient certainement à être entre les mains d'un même maître particulièrement expérimenté en matière d'enseignement indigène (1).

Le personnel enseignant se compose d'instituteurs des écoles indigènes, détachés au cours normal, sans avoir cependant le titre de « professeur » conféré à leurs collègues de l'école normale. Le cours normal a aussi sa vie propre ; les jeunes indigènes sont séparés des élèves-maîtres français de la section, aussi bien pour leurs études que pour leur vie intérieure : dortoirs, récréations et réfectoirs ; des salles spéciales leur sont affectées.

(1) Voir modification apportée à la direction du cours normal et de la Section spéciale. Appendice au chapitre 2, Titre II, 3^e partie.

Indiquons quelques particularités originales de cette institution :

« Les élèves indigènes ont une nourriture préparée suivant les prescriptions du Coran; ils ne boivent pas de vin qui pour eux est remplacé par le café. A l'époque du Rhamadan (1), les élèves du cours normal jeûnent pendant toute la journée. Ils mangent le soir après le coucher du soleil et se lèvent vers minuit pour prendre un second repas. Un élève passe dans les dortoirs agitant une petite sonnette : les musulmans se lèvent sans bruit, descendent en pantoufles et mangent le couscous qu'a préparé un cuisinier arabe engagé pour cet office.

Nos indigènes observent toutes les fêtes musulmanes; ils ont ces jours-là sortie générale et bon nombre se rendent dans les mosquées d'Alger pour y faire leurs ablutions et leurs prières. Leur costume est à peu près celui des zouaves et des tirailleurs, il répond aux nécessités du climat et aux traditions musulmanes (2). »

3° *Organisation des études.*

Tout l'enseignement au cours normal se donne en français et la plus large place est faite aux lectures personnelles. Les élèves indigènes ont à leur disposition une bibliothèque spéciale, composée de livres d'une lecture facile et intéressante. Ils lisent beaucoup et apprennent à manier convenablement la langue française.

Les matières enseignées comprennent :

1° *L'éducation morale;*

(1) Carême des Musulmans d'une durée de trente jours. Très peu nombreux sont ceux qui n'observent pas cette pratique importante de la religion islamique.

(2) Bernard. — Rapport présenté au Congrès international de Sociologie coloniale de 1900, p. 383 et 38.6

- 2° *La langue française;*
- 3° *Des notions d'histoire de France et d'histoire de l'Algérie;*
- 4° *Des notions d'organisation administrative, de législation et d'organisation économique de l'Algérie;*
- 5° *Des notions de géographie générale, de géographie de la France et de l'Algérie;*
- 6° *Langue arabe;*
- 7° *Eléments de mathématiques et leurs applications usuelles;*
- 8° *Notions élémentaires sur le commerce et la comptabilité usuelle;*
- 9° *Connaissances usuelles : éléments usuels des sciences physiques et naturelles considérées surtout dans leurs applications à l'agriculture, à l'industrie et à l'hygiène;*
- 10° *Le dessin géométrique et le dessin des arts indigènes;*
- 11° *Le travail manuel;*
- 12° *L'agriculture;*
- 13° *L'éducation professionnelle (1).*

L'étude de la *langue française* comporte des lectures expliquées, des récitations, des exercices de grammaire, des dictées, des compositions françaises et des lectures personnelles. La bibliothèque spécialement destinée aux élèves indigènes comprend huit cents volumes parmi lesquels les élèves peuvent choisir des œuvres de tous genres, en rapport avec leurs goûts et leurs aptitudes. Une grande liberté leur est laissée dans le choix des ouvrages; ils sont guidés cependant, surtout au début, et doivent fournir de leurs lectures, des comptes rendus écrits et oraux. Toutes les leçons constituent des exercices de conversation et les maîtres s'efforcent de les

(1) Programmes du cours normal, Alger 1904.

faire parler en leur posant de fréquentes interrogations au cours de leurs explications.

L'enseignement du *travail manuel* a un caractère à la fois pédagogique et pratique : il est destiné non seulement à développer la dextérité de la main, mais à donner aux indigènes le goût du travail et à leur apprendre aussi à se servir des outils français pour confectionner des objets qui pourraient leur être utiles.

Depuis le 1^{er} janvier 1903, les élèves du cours normal sont exercés aux « *arts indigènes* » du repoussage du cuivre, de la sculpture sur bois et de la marqueterie. On ne se propose pas de former des ouvriers, mais de donner le goût d'arts, autrefois florissants, et d'initier à leur technique des jeunes gens qui, dans les écoles de tribus, vont se trouver en contact avec des artisans indigènes à qui ils pourront, le cas échéant, donner un conseil ou une indication. Les résultats obtenus sont satisfaisants.

L'agriculture occupe une place importante dans l'emploi du temps. Le professeur n'enseigne pas pour que les élèves sachent, mais pour qu'ils fassent et c'est dans le jardin et les champs de l'école que se constate le résultat des leçons. *Tout pour la pratique, tout par la pratique* : voilà le principe de la méthode. Le professeur n'émet aucune affirmation qu'il n'appuie d'une expérience ou d'une constatation. Le jardin de l'école, le champ de démonstration, les excursions agricoles, tout doit leur fournir matière à dire : « Voyez et imitez ... Les élèves indigènes travaillent fréquemment au jardin : ils greffent, il bouturent, ils expérimentent et ils n'apprennent rien par oui dire.

L'éducation professionnelle est donnée au cours théorique et d'une façon pratique, à l'école annexe (1) de la

(1) La classe indigène de l'école annexe compte une soixantaine d'enfants indigènes habitant le village de Bouzaréa ou

Bouzaréa qui comprend une classe d'indigènes dirigée par un adjoint français, avec les trois cours : préparatoire, élémentaire et moyen. Chaque élève-maître dirige à tour de rôle un des trois cours pendant une semaine.

La plupart des élèves indigènes, arrivés au terme de leur 3^e année passent le brevet élémentaire dans de bonnes conditions et obtiennent des notes aussi satisfaisantes que les candidats d'origine européenne; on a même constaté qu'ils leur sont supérieurs au point de vue de la composition française (1).

§ III. — Résultats. — Appréciation.

Voici quelques statistiques donnant l'effectif du personnel enseignant indigène en ces dernières années :

En 1896 il y avait dans les 40 adjoints et 60 moniteurs écoles indigènes

1897	—	50	—	64	—
1898	—	75	—	65	—
1901	—	72	—	50	—
1904	—	80	—	60	—
1905	—	98	—	52	—
1907	—	135	—	53	—
1909	—	170	—	51	—

des fermes isolées assez éloignées. Pour leur éviter le double voyage de midi, une cantine scolaire a été établie à leur usage : elle fonctionne depuis 1892 et dans d'excellentes conditions. La perspective d'un déjeuner proprement préparé et gratuit attire à l'école beaucoup d'enfants qui n'y viendraient pas sans cela.

(1) Opinion de M. Bernard, rapport Congrès de Sociologie coloniale de 1900, p. 384.

En traitant des maîtres français nous avons relaté avec plaisir les éloges décernés à ce personnel, mais ici nous sommes obligé d'être *plus réservé*. Les maîtres indigènes sont loin d'avoir fourni tout ce qu'on attendait d'eux; nous reconnaissons, il est vrai, qu'en général ils font preuve de plus d'aptitude depuis que le cours normal de Bouzaréa a été sérieusement organisé. Quelques-uns déploient le même zèle et la même ardeur que les instituteurs français, mais ce ne sont là que des *exceptions*. La critique a été vive surtout à l'égard des moniteurs, dont la valeur éducative a été très souvent contestée à juste titre. On craint que les maîtres indigènes, souvent isolés, au milieu de leurs corréligionnaires ne soient plutôt pour nous un danger qu'un instrument de civilisation et de pacification. L'administration académique a essayé de remédier à ce danger en plaçant les jeunes adjoints indigènes, à leurs débuts, dans les écoles dirigées par des instituteurs français et c'est seulement quand ils ont fait preuve de conscience et d'aptitude qu'ils sont placés à la tête d'écoles préparatoires; dans cette situation, ils sont encore surveillés par les instituteurs français du voisinage, directeurs d'écoles principales ou élémentaires, qui visitent périodiquement ces écoles. En somme, *il est dangereux de livrer à eux-mêmes les maîtres indigènes*. « Ils ont besoin d'être, *encadrés* par des instituteurs français pour s'acquitter convenablement de leurs fonctions. » (1).

« C'est qu'en effet leur influence sur la population arabe est extrêmement variable : un adjoint indigène actif, adroit, surtout s'il est placé dans son milieu natal, peut devenir la pierre angulaire de l'école primaire et en assurer la fréquentation; mais sa situation est délicate et s'il n'a pas les qualités indiquées, s'il échappe à

(1) Rapport de M. Jeanmaire, ancien recteur de l'Académie d'Alger.

la direction d'un maître français expérimenté, sa présence constitue pour l'école à laquelle il est attaché une véritable propagande à rebours. Quelque soin qu'on ait pris au cours normal de ne pas le démusulmaniser, il représente aux yeux d'une notable part de ses correligionnaires le type peu estimé du renégat; son ignorance des sciences musulmanes, les moindres écarts dans sa vie privée, les plus légères imprudences dans ses propos sont observées avec une attention peu bienveillante et exploitées contre l'instruction française qu'il représente. » (1).

CHAPITRE III

Organisation de l'enseignement professionnel

SECTION I

La question de l'enseignement professionnel.

Dans quelle mesure et comment donner à l'enseignement un caractère professionnel ? Voilà une question qui a donné lieu en France à de nombreuses discussions et qui a été envisagée de façon contradictoire par les pouvoirs publics et les autorités compétentes.

En Algérie, pays très différent de la métropole par son climat, ses mœurs, sa population, ses cultures et son commerce, la diffusion de l'instruction chez nos sujets musulmans est déjà suffisamment avancée pour

(1) Rapport de M. Marçais au Congrès de l'Afrique du Nord de 1908, p. 189.

que l'on puisse songer à répandre dans une certaine mesure l'enseignement professionnel.

L'enseignement dans les écoles d'indigènes, nous l'avons constaté, conserve en l'accentuant chaque année davantage, son caractère spécial, c'est-à-dire simple et pratique.

Il est également éloigné des deux extrêmes. Ce n'est pas l'instruction complexe de nos écoles françaises avec en fin d'études l'obtention de diplômes; ce ne doit pas être non plus l'instruction purement professionnelle, menant à l'apprentissage d'un métier. L'école primaire ne peut avoir pour but de faire de tous les indigènes, des employés ou des ouvriers d'art; elle doit avant tout former des élèves honnêtes, éclairés, prévoyants, aimant le travail et pourvus des connaissances pratiques les plus indispensables. En leur faisant constater nos progrès, en leur apprenant l'usage de notre langue et de nos outils, nous cherchons à les rapprocher de nous en vue d'améliorer leur bien-être, leur hygiène et leurs travaux agricoles et industriels.

Certaines personnes ont songé, en ces dernières années, à introduire l'enseignement professionnel à l'école primaire et à faire des élèves des apprentis véritables. C'est ainsi, par exemple, que M. Pourquery de Boisserin disait à la Chambre des Députés : « Si le Gouvernement et la Chambre n'arrêtent pas ce mouvement croissant de l'enseignement primaire arabe pour le transformer en enseignement professionnel, les écolés seront pour les garçons des écoles d'insurgés. »

Quelques rapporteurs du budget de l'Algérie, des journalistes et certains hommes compétents de l'Algérie en étaient arrivés à croire que l'instruction est une chose excellente pour les indigènes à la condition de ne pas les instruire du tout. Qu'on fasse, disent-ils, de tous les élèves, de bons ouvriers capables de gagner leur vie en sortant de l'école, et non pas des pédagogues, des

semi-savants. Que l'on répande dans toute la colonie les écoles professionnelles, voilà dans quel sens il faut orienter l'instruction à répandre dans la masse musulmane !

Mais est-il vraiment possible de donner aux écoles d'indigènes un caractère aussi nettement utilitaire et de les transformer en établissements purements professionnels ? C'est là un point qui nous paraît fort douteux.

L'enseignement professionnel ne peut être donné « utilement » à des enfants âgés de moins de 13 ans. Or, l'âge scolaire des écoliers indigènes s'étend de 6 à 12 ou 13 ans au plus. Passé cet âge, les élèves quittent l'école pour aider leurs parents dans leurs travaux ; il n'est guère possible de mettre à l'établi ou à l'étau des enfants aussi jeunes. L'enfant d'âge scolaire manque des forces physiques nécessaires pour les travaux d'atelier ou d'agriculture ; en l'obligeant à s'y livrer trop jeune, on risque de le fatiguer, de le dégoûter et de lui gâter la main pour le jour où il sera capable de commencer sérieusement son apprentissage.

On ne peut songer à transformer les écoles primaires destinées aux indigènes en écoles professionnelles. Nous devons nous borner à donner à l'enseignement primaire un caractère professionnel qui contribue à l'éducation générale des élèves. Les exercices de travail manuel, prévus dans ces écoles, doivent avoir exclusivement pour but de permettre l'indication des aptitudes de l'enfant, lui donner le goût des occupations manuelles, lui faire acquérir l'habileté de la main et le préparer à recevoir plus tard l'enseignement technique dans des établissements d'un degré plus élevé : cours d'apprentissage, écoles d'application, fermes écoles.

Les programmes expérimentés depuis plusieurs années déjà dans les écoles indigènes, permettent d'arriver à ce résultat et, s'il est, à souhaiter qu'ils subissent quelques simplifications, on doit reconnaître que, même

dans leur forme actuelle, ils sont fort bien conçus et mériteraient, au dire de personnes autorisées, de servir de modèles pour nos écoles européennes. D'ailleurs, il ne faut pas oublier que ces programmes ne sont donnés qu'à titre d'indication et pour servir de guides. Le maître doit s'en inspirer, mais il reste toujours libre de les adapter à sa classe propre et à la région dans laquelle il exerce.

L'école primaire élémentaire, avec programme pratique, très souple et variable suivant les nécessités des diverses régions, telle doit être l'école indigène.

Certains partisans de l'enseignement professionnel largement répandu ont dit : « Admettons que l'école ouverte à la masse ne peut être professionnelle, il n'en résulte pas que les élèves indigènes, après avoir consacré quelques années à apprendre notre langue et les notions utiles dont ils pourront avoir besoin pendant la durée de leur apprentissage, ne doivent pas entrer dans des écoles professionnelles suffisamment nombreuses pour les recevoir tous. »

C'est là encore une hypothèse qui nous paraît irréalizable à l'heure actuelle en Algérie. Où trouvera-t-on le personnel enseignant ? Emploiera-t-on des ouvriers ? Alors comment les recrutera-t-on, comment leur donnera-t-on les aptitudes pédagogiques nécessaires ? Et puis il faudra des locaux immenses pour contenir les 36.000 indigènes qui fréquentent actuellement nos écoles. Que deviendra cette armée de forgerons, de menuisiers, d'ébénistes, de serruriers et de charrons formés à l'école professionnelle ? Viendra-t-elle dans les villes grossir la main d'œuvre européenne et lui faire concurrence ? Les ouvriers arabes seront très mal reçus, car le prix de la journée n'est pas déjà très élevé et ensuite le travail d'un européen a chance d'être longtemps encore préféré à celui d'un indigène. L'ouvrier indigène ne trouvant pas à s'employer dans les grandes aggro-

mérations pourra-t-il plus facilement trouver un gagne-pain dans les douars et les tribus, parmi ses corréligionnaires ? Nous ne le pensons pas. Il suffit de connaître un peu les goûts et les mœurs de la population indigène pour comprendre que l'arabe n'a nullement besoin d'un maçon, d'un charpentier ou d'un serrurier pour construire le modeste gourbi ou le réduit en pierres, qui l'abritera avec sa famille et fabriquer les quelques objets qui meublent cet intérieur primitif.

Ainsi, beaucoup d'élèves de nos écoles professionnelles se trouveraient à 20 ou 25 ans sans gagne-pain et dans l'impossibilité d'utiliser les connaissances acquises; c'est alors que l'on pourrait nous accuser d'avoir créé dans la colonie une armée de « déclassés ».

Tous ceux qui voudront bien étudier la question sans parti-pris, et qui ne se laisseront pas prendre aux belles formules sonores, conviendront avec nous que l'enseignement professionnel ne peut s'adresser à tout un peuple, qu'il ne peut être qu'une « *spécialité* » dont quelques-uns seulement des indigènes de nos écoles pourront profiter avec fruit.

L'enseignement du travail manuel, tel qu'il est organisé dans toutes les écoles indigènes, donnera aux élèves l'occasion de révéler leur goût et leurs aptitudes pour tel ou tel genre de travail.

Les quelques cours d'apprentissage ou ateliers, annexés à des écoles principales, permettront à ceux des indigènes qui ont manifesté le plus d'aptitudes (c'est-à-dire à une petite minorité), de compléter et de perfectionner les notions élémentaires acquises à l'école primaire.

L'avenir permettra peut-être de donner une plus grande extension à l'enseignement professionnel, mais à l'heure présente il nous paraît rationnel de se cantonner dans les limites que nous venons d'établir.

Voici à ce sujet quelques témoignages d'hommes qui

passent pour avoir émis sur la question si complexe de l'enseignement des indigènes, des opinions exactes et impartiales.

En 1891, M. Burdeau (1) faisait à la Chambre des Députés la déclaration suivante : « Après avoir conçu le projet de les préparer au certificat d'études, ou tout au moins de les diriger dans ce sens, on avait songé à faire des indigènes par un solide enseignement professionnel, de bons ouvriers aptes à gagner largement leur vie. Ce serait fort bien s'il s'agissait d'en instruire quelques-uns qui seraient destinés à quitter leur douar pour venir dans nos centres. Mais ce n'est pas là une solution générale; on ne peut pas plus songer à faire de tous les indigènes autant d'ouvriers serruriers, forgerons ou maçons qu'à en faire autant d'instituteurs. La marque certaine à laquelle on reconnaîtra une instruction convenablement dirigée, c'est qu'elle rendra les indigènes plus aptes à réussir dans leur métier sans les « *déclasser* »; qu'un jeune indigène sache utiliser les engrais les plus simples, choisir ses semences, se servir d'une pioche ou s'il le peut d'une charrue à la place de son misérable araïre de bois..... faire en un mot ce que font les siens, mais plus adroitement et mieux, qu'il ait surtout des habitudes de méthode et de suite dans le travail, ce sera assez pour qu'on apprécie autour de lui les bienfaits de l'école française. »

L'année suivante, M. le sénateur Combes, dans son remarquable rapport sur l'enseignement des indigènes en Algérie, écrivait au sujet de l'enseignement professionnel : « Il n'est pas au pouvoir de personne de devancer le temps et d'instituer l'enseignement professionnel d'une façon sérieuse et complète dans un pays où il n'a guère de chance de succès. Commençons par ins-

(1) Opinion citée par M. Vachon dans son remarquable ouvrage « Les industries d'art indigène en Algérie », p. 69

pirer aux indigènes avec de nouvelles idées, des besoins nouveaux, l'offre suit toujours la demande, et quand les menuisiers et les forgerons feront besoin en Algérie, forgerons et menuisiers sortiront de partout. Mais ne « *jouons pas à l'ouvrier* » comme on a jadis en France « *joué au soldat* », les bataillons scolaires sont tombés dans le ridicule, l'enseignement professionnel indigène ne serait de même qu'un puéril enseignement. Nos instituteurs font à l'école primaire non pas de l'enseignement professionnel mais de l'enseignement pratique : ils apprennent à leurs élèves le travail manuel du bois et du fer, mais ils n'ont pas la prétention de former de véritables apprentis avec des enfants de 6 à 12 ans. A l'école primaire donc, les éléments du travail manuel; aux cours d'apprentissage, l'enseignement professionnel proprement dit. »

Ayant examiné dans quel esprit devait être conçu l'enseignement professionnel destiné aux indigènes d'Algérie et dans quelle mesure il y avait lieu de le développer, nous allons exposer successivement le but de cet enseignement, son organisation et les résultats obtenus.

SECTION II

But de l'enseignement professionnel

L'introduction dans les programmes de 1898, du travail manuel et de l'agriculture, répond à l'idée, apparue depuis une quinzaine d'années en Algérie comme dans la métropole d'orienter dans une certaine mesure l'instruction vers l'enseignement professionnel. Il a été tenu compte aussi des aspirations anciennement manifestées par les indigènes algériens qui, dès 1891, avaient accueilli avec faveur la proposition de Masqueray,

d' « ébaucher » à l'école primaire l'enseignement des métiers.

Dans les écoles d'indigènes, comme le définit le « Plan d'études » (1), l'enseignement du travail manuel a un caractère à la fois pédagogique et pratique. Il est destiné non seulement à développer la dextérité de la main, mais aussi à donner aux indigènes le goût du travail et à leur apprendre à se servir des outils français pour confectionner des objets qui pourraient leur être utiles : (un coffre, un banc), à réparer ceux qu'ils possèdent (charrue, pelle, etc..); il n'en fait pas des ouvriers, mais prédispose aux professions manuelles et les élèves qui ont les aptitudes nécessaires, peuvent quelquefois compléter leur éducation professionnelle dans un cours d'apprentissage ou un atelier annexé à certaines écoles principales. En somme, l'enseignement du travail manuel constitue l'enseignement professionnel préparatoire.

C'est dans les cours d'apprentissage et ateliers que l'enseignement prend un caractère nettement professionnel. Là on forme de véritables ouvriers et ouvrières, ou tout au moins de bons apprentis; les élèves y sont dressés notamment aux travaux du bois, du fer, de la maçonnerie, de la menuiserie et de la tonnellerie, en un mot aux métiers européens ordinaires. Mais là ne devait pas se limiter le champ d'activité ouvert aux élèves de ces écoles. On a pensé avec juste raison, qu'il est des métiers auxquels les indigènes sont plus particulièrement aptes et qui répondent mieux à leurs besoins : les métiers et industries indigènes, tels que la maroquinerie, la broderie sur cuir, le repoussage du cuivre, la fabrication des poteries et la confection des tapis.

Depuis quelques années, l'administration du Gouver-

(1) « Plan d'études » de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie, p. 58.

nement général, sous l'impulsion de son chef, M. Jonnart et l'Académie, ont provoqué un mouvement de relèvement des industries d'art indigène en Algérie, et ont essayé de recueillir le génie artistique de nos sujets musulmans, en favorisant la création d'écoles professionnelles et en instituant des cours d'apprentissage dans les écoles primaires de garçons. Autrefois, ces industries étaient très prospères et elles faisaient vivre un très grand nombre d'artistes, d'artisans et d'ouvriers; elles répondaient à l'organisation économique et sociale du pays et satisfaisaient à tous ses besoins de confort et de luxe. La conquête a détruit cette organisation et de ce fait elle a supprimé les causes de la vie et de la prospérité de ces industries. Notre intérêt est de restaurer les industries d'art indigènes, en ce moment altérées par les apports divers et successifs d'éléments décoratifs européens. Pour remédier à cette crise, différents moyens s'offrent à nous : La formation dans les cours d'apprentissage d'apprentis et d'apprenties, d'ouvriers et d'ouvrières, mais surtout de chefs d'ateliers, en mesure, par leur instruction technique et leur éducation artistique, de pousser l'industrie dans une voie de meilleure fabrication et de compositions plus originales et plus variées; la création de musées renfermant des modèles de tous genres qui seront mis à la disposition constante des directeurs d'écoles et des chefs d'ateliers, le développement des débouchés commerciaux et la protection contre l'invasion des contrefaçons étrangères, etc. « En travaillant au développement de l'art indigène sous toutes ses formes, l'administration algérienne et l'Académie ne feront que continuer les traditions et l'histoire de notre grande colonie africaine, que suivre la politique féconde de nos prédécesseurs pour son gouvernement pacifique (1). »

(1) « Les Industries d'art en Algérie », Vachon, p. 137.

SECTION III

Comment est organisé l'enseignement professionnel dans les écoles.

Il y a lieu de distinguer le « *travail manuel* » figurant au programme de toutes les écoles indigènes, qui n'est qu'un enseignement préparatoire; et l'enseignement professionnel proprement dit réservé aux « *cours d'apprentissage* ».

§ I. — *Travail manuel.*

Le travail manuel est enseigné obligatoirement, dans toutes les écoles d'indigènes, aux élèves de tout âge des cours préparatoire, élémentaire et moyen. D'après la déclaration expresse du « Plan d'études », il est destiné à donner aux élèves le goût du travail, à développer leur dextérité et à leur permettre de confectionner de menus objets utiles; il élabore des aptitudes qui se développeront dans les cours d'apprentissage. Dans les écoles qui possèdent un petit outillage, les élèves du cours moyen s'initient à l'emploi de quelques outils usuels (ciseau, rabot, marteau, scie et tenailles).

L'enseignement manuel, préparatoire à l'enseignement professionnel, tel qu'il est déterminé dans les programmes de 1898, n'est pas une œuvre puérile : son utilité est manifeste et évidente; il permet aux maîtres de deviner les dispositions spéciales de leurs élèves et de découvrir leur aptitude. « Il apprend aux élèves, tout en les amusant, à faire œuvre de leurs doigts, ils les rend ingénieux; il les munit d'une foule de petites connaissances pratiques; j'ajouterai qu'il développe chez eux des qualités de soin et de réflexion qui, trop souvent, manquent aux indigènes adultes et par exemple,

tous ceux qui ont vu de près les arabes telliens, savent qu'à côté d'une grande habileté à accomplir certains exercices difficiles, ces ruraux montrent dans quelques actes de la vie pratique une incroyable maladresse, que tel d'entre eux capable d'atteindre avec son bâton rapidement lancé, un lièvre dans sa course, ne saura jamais amarrer proprement une charge sur le dos de son âne, qui est pourtant son unique et habituel moyen de transport; aussi trouvera-t-on fort bon qu'un certain nombre de leçons de travail manuel au cours élémentaire soient consacrées à apprendre aux enfants la confection des différentes sortes de nœuds, le tressage, la vannerie, et l'emploi de quelques outils utiles (1). »

§ II. — *Enseignement professionnel proprement dit*

Cet enseignement, qui consiste à former de véritables ouvriers et ouvrières, est donné dans les cours d'apprentissage de garçons et de filles annexés aux écoles principales d'indigènes. Le décret du 18 octobre 1892, dans son article 16, prévoyait ainsi l'organisation de ces cours : « Des cours d'apprentissage confiés à des maîtres ouvriers pourront être annexés aux écoles principales; ils seront placés sous la surveillance des directeurs de ces écoles. »

A. Personnel enseignant

Le premier degré de cet enseignement, le travail manuel, est donné par tous les maîtres du cadre indigène qui, pendant leur séjour à la Section spéciale de l'école

(1) Marçais. — Rapport au Congrès de l'Afrique du Nord, p 197.

normale de Bouzaréa, sont exercés tout particulièrement dans des ateliers de menuiserie, marqueterie et dinanderie aux différents ouvrages indiqués par le « Plan d'études ».

L'enseignement professionnel proprement dit, est donné par des instituteurs qui se sont spécialisés depuis plusieurs années dans cette branche. Actuellement, il n'y a pas de préparation spéciale : les instituteurs de la section spéciale de Bouzaréa, présentant des aptitudes particulières pour le travail manuel, sont signalés par les professeurs et ce sont eux de préférence que l'on met à la tête des cours d'apprentissage au fur et à mesure de la création ou de la vacance de postes.

Les maîtres ouvriers attachés aux écoles d'apprentissage sont choisis parmi les praticiens indigènes ou européens, qui connaissent leur métier à fond; ce sont des maîtres pratiques adjoints aux instituteurs, qui sont plutôt des maîtres théoriques. La collaboration des uns et des autres est des plus fructueuse. Le nombre des maîtres ouvriers varie avec le nombre des sections du cours. A Oran par exemple, il y a un maître ouvrier de menuiserie, un autre pour le fer et un troisième pour la broderie. L'instituteur se charge plus spécialement de la partie artistique : sculpture et dinanderie, préparation des dessins, organisation pédagogique et enseignement en général. Les maîtres ouvriers sont sous la direction des chargés de cours d'apprentissage qui indiquent la marche des études et la surveillent.

L'organisation des cours d'apprentissage remonte à peine à une dizaine d'années. Lorsqu'en 1900 on institua les premiers cours, on se heurta à deux difficultés qui parurent d'abord insurmontables : le manque de préparation spéciale du personnel enseignant et l'ignorance où nous nous trouvions, des industries indigènes et de la pratique des métiers. L'administration académique fit appel à un certain nombre d'instituteurs du

cadre indigène a qui elle donna mission de rechercher les besoins des diverses régions, leur outillage et surtout la façon dont on mettait en œuvre les matières premières et d'étudier dans quelle mesure il était possible de moderniser l'outillage et les procédés de l'industrie indigène. Les membres de l'enseignement auxquels on confia cette tâche délicate méritèrent la confiance qu'on avait mise en eux et ne reculèrent devant aucun effort pour bien remplir leur mission, mais au prix de quels efforts. « Si les maîtres pouvaient facilement comprendre la théorie d'un métier, il leur était beaucoup plus difficile d'en apprendre les détails pratiques, surtout dans un pays de langue étrangère où les termes techniques étaient inconnus dans le langage usuel. Il fallait donc mener de front et la langue et le travail manuel. Les maîtres n'hésitèrent pas devant le labeur, ils se transformèrent en élèves, dans les ateliers indigènes du voisinage, après avoir vaincu bien des sourdes résistances et répondu à de nombreuses interrogations (1). »

Aujourd'hui les résistances tombent de jour en jour ; dans quelques années elles auront complètement disparues, au moins dans les villes. Les recherches ainsi conduites donnèrent une idée suffisamment complète des besoins et des aptitudes propres à chaque région. L'administration académique dispose à l'heure actuelle d'un nombre suffisant de maîtres pour ses cours d'apprentissage, dont le chiffre s'est accru assez rapidement en ces dernières années.

Depuis quelques mois, un emploi d'inspecteur de l'enseignement artistique et industriel a été créé et confié à un instituteur des plus distingués et des plus compétents : le directeur du Cours d'apprentissage

(1) M. Ricard. — Rapport sur l'enseignement professionnel au Congrès de l'Afrique du Nord de 1908, p. 254.

d'Oran (1), qui est l'un des plus prospères de toute l'Algérie. Nul doute que sous l'impulsion du nouvel inspecteur, le personnel enseignant des cours d'apprentissage ne soit habilement préparé et dirigé.

De plus, un comité directeur de l'enseignement professionnel indigène a été institué à Alger : il est chargé de déterminer, suivant les régions, les industries à enseigner, les techniques et les styles à adopter. Il choisit les modèles à vulgariser soit parmi les excellents spécimens anciens (de préférence d'art maghribin) conservés dans les collections algériennes, soit parmi les documents reproduits dans certaines publications. Il dirige la délicate besogne de la mise au point de ces modèles anciens et l'œuvre plus délicate encore de la composition de nouveaux types. Le recteur fait exécuter les décisions prises par le Comité. L'inspecteur général de l'enseignement des indigènes, les inspecteurs d'académie, les inspecteurs primaires de l'enseignement indigène et l'inspecteur technique des cours d'apprentissage l'assistent comme agents de contrôle et de surveillance.

B. Population scolaire.

Le chiffre des élèves est sensiblement réduit, si on le rapproche du nombre des enfants fréquentant les écoles indigènes. C'est qu'en effet, comme nous l'avons montré en abordant l'étude de cette question, n'entrent et ne doivent entrer au cours d'apprentissage que ceux des élèves des écoles qui présentent des dispositions

(1) M. Ricard a été l'un de ceux qui ont le plus contribué à introduire l'enseignement professionnel dans les écoles d'indigènes. Nous prions ce maître distingué qui s'est mis si aimablement à notre disposition et qui a bien voulu nous faire part du fruit de ses recherches et de ses travaux de recevoir nos vifs remerciements.

particulières et une aptitude spéciale, qui pourra être développée avec fruit pendant quelques années dans un atelier. Suivant l'expression du « Plan d'études », l'enseignement du travail manuel prédispose aux professions manuelles, il ébauche des aptitudes que « quelques-uns » des élèves pourront compléter ensuite dans une école d'apprentissage ou dans un atelier.

Quelques chiffres fixeront exactement les idées. La population scolaire des établissements d'instruction des indigènes est de 34,000 garçons et de plus de 2.000 filles; sur ce nombre, l'enseignement professionnel, proprement dit, est donné seulement à 300 garçons et à 600 filles indigènes, soit au total, 900 ouvriers et ouvrières que les cours d'apprentissage préparent actuellement.

Dans certaines régions, surtout au début, alors que les indigènes n'avaient pas encore bien compris l'utilité que pouvait présenter pour eux un enseignement professionnel bien approprié, nos instituteurs ont eu beaucoup plus de peine à assurer le recrutement des élèves apprentis que celui des élèves élémentaires, surtout dans les tribus, où le besoin des cours d'apprentissage se fait moins sentir que dans les villes.

Une fois entrés à l'école, il restait, et ce n'était pas le point le moins difficile, à retenir les jeunes apprentis pendant une période de temps assez longue pour donner un enseignement à peu près complet. Les élèves appartiennent pour la plupart à des familles pauvres, le père qui n'arrive pas à gagner un salaire suffisant pour entretenir les siens, n'hésite pas à retirer son fils du cours d'apprentissage pour lui faire gagner quelques sous en l'employant comme cireur, vendeur de journaux ou portefaix (le petit indigène devient le vulgaire « yaouled » qui court les rues des villes et souvent au contact de camarades vicieux, devient un mauvais sujet).

Les maîtres ont essayé de réagir contre cet état de choses par des moyens efficaces. L'un des plus géné-

ralement employés, consiste à donner un salaire à l'apprenti dès qu'il est capable de fournir un travail ayant une valeur marchande (1) : on lui octroie la différence ou une part de la différence qui existe entre le prix de vente et le prix de la matière première qui entre dans l'objet vendu. Cette petite rémunération est un stimulant pour les élèves et un équivalent donné aux parents de ce que leurs enfants pourraient gagner s'ils étaient placés en ville. Le Gouvernement Général, de son côté, manifeste tout l'intérêt qu'il porte aux cours d'apprentissage, en accordant des bourses annuelles de 100 fr. aux apprentis les plus nécessiteux et qui, par leur assiduité et leur bonne volonté, se montrent dignes de cette faveur. Ainsi, à Oran, 10 élèves ont une bourse annuelle de 100 francs, à laquelle s'ajoutent les bénéfices réalisés sur leur travail.

Les adversaires de l'enseignement professionnel ont souvent fait remarquer que les élèves provenant des cours d'apprentissage, n'exercent pas la profession qui leur a été enseignée et même s'emploient à des travaux d'un genre tout différent. Le fait est exact et cela tient à ce que l'indigène sortant des cours d'apprentissage n'est pas un ouvrier complet, en mesure d'exercer parfaitement son métier. Lorsqu'un élève ainsi formé, se présente dans un atelier de la ville, il y est mal reçu et si par hasard on l'admet, rarement il peut s'y plaire et y rester... D'autre part, les apprentis des écoles d'apprentissage, souvent très pauvres, n'ont pas les capitaux nécessaires pour s'installer même rudimentairement à leur propre compte, ils doivent donc chercher ailleurs des moyens d'existence.

On reconnaîtra néanmoins que si les exigences de la

(1) Ces subsides en argent sont très variables : ils sont de 2 à 20 francs par mois selon l'âge, l'habileté et la prospérité du cours.

vie les ont conduits à n'être que des manœuvres ou de simples serviteurs, ils se sont acquittés de leur tâche à la satisfaction de leurs patrons, car l'apprentissage quelconque qu'ils avaient fait à l'école, les rendait plus aptes à comprendre des ordres et à les exécuter avec une certaine précision.

C'est pour **obvier** à d'aussi graves inconvénients, qu'on a pensé à faire des élèves des ouvriers aussi complets que possible ; le temps d'apprentissage sera plus long, mais aussi les résultats plus certains. En outre, des comités de patronage institués auprès de chaque cours s'occupent du recrutement des apprentis, du bon fonctionnement des écoles et surtout du placement, à leur sortie des jeunes indigènes qui auront été formés à la pratique d'un métier.

C. Différentes catégories d'écoles d'apprentissage.

Les écoles de garçons où l'on s'occupe particulièrement d'enseignement professionnel, peuvent se diviser en deux catégories :

1° Celles où l'on enseigne les métiers ordinaires : travail du bois, du fer, etc. ;

2° Celle où l'on exécute des travaux concernant les industries d'arts indigènes.

Nous ne parlerons pas ici des écoles de filles où l'on s'occupe des travaux de broderie, dentelle, tapis, traitant la question de l'enseignement professionnel féminin dans le chapitre consacré à ces écoles.

1^{re} Catégorie. — *Ecoles où l'on enseigne les métiers ordinaires.*

Dans cette catégorie, il convient de ranger les écoles.

D'Oran :

Menuiserie, ajustage, sculpture sur bois;

De Nédroma :

Poterie;

De Guenzet :

Menuiserie, forge;

De Médéa :

;

Menuiserie (travaux artistiques);

De *Ghardaïa* :

Menuiserie, sculpture;

De *Saïda* :

Tannerie, mégisserie;

De *Barika* :

Menuiserie, forge, maçonnerie;

D'*El-Oued* :

Menuiserie;

De *Tlemcen* :

Ajustage, menuiserie;

De *Miliana* :

Vannerie;

De *Constantine* :

Menuiserie;

De *Biskra* :

Menuiserie;

De *Touggourt* :

Menuiserie, forge;

Citons encore le cours d'apprentissage annexé à l'école de garçons d'*Orléansville*, l'école de garçons indigènes d'*El-Bardji*, l'école de garçons indigènes d'*El-Flaye*, l'école-atelier de *Sidi-Embarek* (commune mixte de Maâdid). Le cours d'apprentissage de l'école de garçons indigènes d'*Aïn-Beïda*.

Il y a lieu d'ajouter quelques écoles professionnelles indigènes spéciales :

L'école de maçonnerie du *Télagh*, l'école-atelier d'ouvriers bouchonniers d'*Azazga*, l'école de teinturerie d'*Alger*, la ferme-école kabyle de *Taourirt-Zouaou* (commune mixte de Mizrana) (1).

(1) D'autres établissements, dont la création a été décidée dans le courant de l'année 1909, ont commencé à fonctionner tout dernièrement : l'école professionnelle de maçonnerie de *Saint-Lucien* (commune mixte du même nom) pour la formation de maçons indigènes.

A *Oran*, le cours d'apprentissage, sous l'habile direction du maître qui en est chargé actuellement, a réalisé des progrès surprenants : on y enseigne la menuiserie, la sculpture sur bois; le cours est installé dans un local vaste et bien aménagé qui permet de recevoir un grand nombre d'élèves.

A l'école de garçons indigènes de *Nédroma*, centre où les potiers fabriquent des produits renommés dans toute la région, on enseigne la céramique indigène. Dans cette région, l'argile se trouve en grande quantité et est de bonne composition, mais les indigènes ne savent pas la préparer de façon à recevoir des couvertes et des vernis. La cuisson n'est pas moins défectueuse et l'ornementation très rudimentaire se fait au moyen de pierres spéciales réduites en poudre. L'instituteur de *Nédroma* apprend aux indigènes à améliorer leurs procédés et à se servir d'un four pour la cuisson et de vernis d'une couleur plus agréable. Les objets fabriqués sont des poteries diverses, des plats, des terrines, des bols, des *keskès* (vases troués pour le couscous), des cruches, des vases, des pots à fleurs, des luyaux, etc. Tous ces objets sont de style mauresque et très appréciés des indigènes des départements d'Alger et de Constantine.

A *Guenzet* (commune mixte du Guergour, Petite Kabylie) où les kabyles viennent d'assez loin pour demander des avis et des conseils à l'instituteur, on enseigne le travail ordinaire du bois et du fer; l'atelier de menuiserie a dû être agrandi et un maître ouvrier indigène a été adjoint au directeur de l'école.

A *Médéa* les élèves du cours exécutent en menuiserie des travaux artistiques, tels que tables indigènes et étagères.

Le cours de tissage de « *Bou-Saada* ».

La section d'ouvriers tailleurs annexée à l'école de garçons indigènes de « *Constantine* ».

A *Ghardaïa* la sculpture sur bois commence à donner de bons résultats : les élèves ont sculpté des panneaux avec des motifs de style arabe qui ont été placés à un armoire servant de musée pour les ouvrages des élèves.

A *Saïda*, le directeur de l'école primaire d'indigènes exerce ses élèves à des opérations de tannerie et de mégisserie, dont les essais ont donné des résultats excellents, parce que l'eau y est abondante, le tan bon marché et les peaux nombreuses et sur place. La réussite de cette industrie est certaine dans le pays; l'école est donc dans son rôle en contribuant à ce succès.

Les municipalités appelées à contrôler les résultats de ces cours, prennent elles-mêmes parfois l'initiative de proposer d'orienter l'enseignement professionnel dans un sens particulier. Ainsi, à *Barika*, l'autorité militaire a signalé à l'attention de l'administration supérieure l'utilité d'organiser un petit enseignement manuel de maçonnerie à l'école d'indigènes de la localité. Elle a fait valoir que les constructions ont pris depuis quelques années une grande importance dans la région et qu'il serait intéressant d'apprendre aux jeunes indigènes, les éléments d'un métier qu'ils trouveraient facilement à exercer à leur sortie de l'école. Cette demande a été accueillie. Les apprentis (choisis surtout parmi les anciens élèves de l'école), reçoivent à l'école des notions théoriques; un maître maçon français payé par la commune est chargé de les mettre au courant des travaux pratiques.

2^e Catégorie. — *Ecoles où l'on exécute des travaux concernant les industries d'art indigène.*

Les cours de la 1^{re} catégorie conviennent particulièrement aux centres ruraux; ceux de la 2^e catégorie ont plutôt leur place indiquée dans les villes. Aussi en

trouve-t-on à *Médéa, Oran, Tlemcen, Constantine, Biskra et Saïda* (1). On donne aux élèves des notions très approfondies sur les industries ayant un caractère artistique telles que la marqueterie, la sculpture sur bois, la polychromie, la pyrogravure, la broderie, la broderie sur cuir, la sparterie, la dinanderie ou travail du cuivre (repoussage ou ciselure), la vannerie et la céramique. « Les cours de ce genre font des travaux très variés et d'aspect de plus en plus artistique; quelques-uns sont encore à chercher leur voie, on ne peut que bien augurer de l'intelligence et de la persévérance des maîtres qui les dirigent (2) ».

Indépendamment des écoles publiques qui relèvent de l'université, il existe pour les garçons indigènes quelques autres établissements professionnels indépendants entretenus par les communes avec l'aide des budgets du département et de la colonie. Ce sont l'école d'apprentissage de *Michelet* (commune mixte du Djurdjura), où l'on exerce les élèves aux travaux de menuiserie, de maçonnerie et du fer; l'école de menuiserie de *Tamazirt* (Fort-National mixte); les écoles de maçonnerie de *Fort-National* et d'*Akbou*; l'école de charrons du *Gueourgour*.

Enfin, il convient d'ajouter à cette énumération « la section principale » annexée à l'école coloniale d'apprentissage de *Dellys* (3). Cet établissement dont la création remonte à une trentaine d'années, a pour but de former des ouvriers exercés et habiles, français et indigènes, pour les principaux métiers qui emploient le bois et le fer. La durée des études est de trois ans, l'enseignement

(1) Il n'y a pas encore de cours d'apprentissage pour les garçons à Alger, il est question d'en créer un prochainement.

(2) Rapport Ricard, p. 257.

(3) Cette école ne donne pas les bons résultats qu'on attendait de sa création; il est question actuellement de la transférer à Alger où le recrutement des élèves pourrait être opéré dans de meilleures conditions.

donné à l'école est théorique et surtout pratique. La section spéciale annexée à l'école, est destinée à recevoir les indigènes qui ne possèdent pas une instruction suffisante pour être admis comme élèves de l'école. Ces indigènes suivent des cours théoriques, professés par le personnel enseignant et exécutent dans les ateliers les mêmes travaux que les élèves réguliers de l'école. Mais à la fin de leurs études qui durent trois années, ils reçoivent seulement un « certificat de sortie » et ne sont pas diplômés. Les ateliers dans lesquels sont admis les élèves indigènes, sont au nombre de 4 : menuiserie, tonnellerie, charronnage, travail du fer (ajustage, ferronnerie).

Signalons encore le cours de céramique de l'école nationale des Beaux-Arts d'Alger. Ce cours, qui a été créé en 1903, a pour but de développer l'enseignement de la décoration céramique, non seulement chez les européens mais surtout chez les indigènes. Les élèves reçoivent d'abord les premières notions techniques et étudient les modèles de décoration arabe provenant soit du Caire, soit d'Espagne, soit de Tlemcen et d'autres centres dans lesquels on rencontre les spécimens les plus intéressants de l'art arabe; ils composent ensuite eux-mêmes les dessins et objets qu'ils exécuteront et feront cuire dans le four à moufle et le four de potier qui ont été construits à l'école. L'école a déjà formé plusieurs élèves indigènes, qui ont acquis assez d'expérience pour trouver à s'employer dans les ateliers des céramistes d'Alger.

SECTION IV

Résultats obtenus.

Il résulte des différents points que nous venons d'examiner, que le cours d'apprentissage est d'abord un élé-

ment de progrès intellectuel et moral, qui donne à l'indigène le goût du travail et lui fait comprendre qu'il a dans la main un outil utile lui permettant de gagner facilement sa vie. N'est-ce pas déjà un résultat appréciable que de soustraire le jeune indigène aux dangers de la rue, où il prend de mauvaises habitudes et où il apprend à voler et à mentir.

Le cours d'apprentissage est aussi un élément de progrès économique, en ce sens qu'il prépare les jeunes générations à améliorer les conditions d'existence de la population musulmane, facilite ses relations avec la population européenne et fournit des auxiliaires d'autant mieux préparés, que leur intelligence a été exercée, leur mentalité modifiée et leur aptitude aux travaux manuels développée.

L'influence de ces cours d'apprentissage sur la population musulmane est manifeste. « Je citerai notamment, dit M. le Recteur de l'Académie d'Alger (1), l'exemple de Guenzet (dans le Guergour) où les kabyles viennent d'assez loin pour demander des avis et des conseils à l'instituteur. On constate dans cette région que le mobilier indigène s'augmente petit à petit; les armoires se répandent, les coffres sont mieux faits, plus solides et mieux décorés; les indigènes se procurent des lits, des couchettes et des sommiers. Mais c'est surtout la maison elle-même qui se transforme : les pièces sont plus vastes, mieux aérées; les ouvertures plus grandes; les portes montées avec des serrures françaises joignent mieux que les anciennes portes à pivot. Le sol en terre battue fait place au carrelage, les plafonds se répandent; les murs eux-mêmes ont des fondations plus profondes; ils s'élèvent mieux liés et plus d'aplomb. Il n'est pas jus-

(1) Rapport annuel du Recteur de l'Académie d'Alger au Gouverneur Général.

qu'à la cheminée qui ne cherche à remplacer l'antique Kanoun. »

Enfin, les cours d'apprentissage sont un des moyens les plus efficaces à notre disposition pour amener le relèvement et la rénovation des industries d'art indigène. A cette œuvre artistique, la France désire associer ses sujets musulmans. C'est une pensée généreuse que de vouloir rendre à ce peuple trop longtemps oublieux des choses de l'esprit, un peu de la splendeur intellectuelle disparue et de faire revivre par lui et pour lui l'art qu'ont créé ses ancêtres.

APPENDICE AU CHAPITRE III

L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

SECTION I

But de l'enseignement agricole.

On ne peut, en étudiant l'important problème de l'enseignement professionnel, passer sous silence l'enseignement de l'agriculture qui a été introduit dans les programmes de 1898, en même temps que le travail manuel.

Il serait inexact de croire que les jeunes indigènes reçoivent à l'école des notions agricoles aussi complètes que dans une ferme-école. Non, nous n'avons pas la prétention de donner à nos élèves ce « tour de main » qui caractérise le véritable ouvrier agricole, nous voulons simplement munir nos écoliers d'un bagage de connaissances théoriques et surtout pratiques leur permettant

d'améliorer leurs terres, de les rendre plus productives en employant nos instruments et nos méthodes.

Le 27 décembre 1898, les Délégations Financières et les sociétés agricoles algériennes demandaient que l'enseignement agricole ait une part beaucoup plus grande dans les écoles communales et qu'il soit annexé à chaque école de village un champ de culture et de démonstration. Depuis cette époque, qu'il s'agisse de l'enseignement agricole des écoles primaires d'européens ou de celui des écoles d'indigènes, l'administration algérienne reconnaissant la nécessité d'améliorer l'agriculture de notre grande colonie et le rôle important que l'instituteur est appelé à jouer en cette matière, s'est efforcée d'imprimer à l'école primaire une orientation pratique.

M. Lecq, inspecteur de l'agriculture en Algérie, et M. C. Rolland, ont publié à cet égard, en 1906, un opuscule très utile et très démonstratif (1). Dans une page éloquente, après avoir rappelé ce que fut jadis l'agriculture musulmane, ils ont montré le rôle de l'école pour mettre fin à cette période de décadence et la faire évoluer dans la voie du progrès où du reste elle nous avait précédés.

« L'agriculture arabe a eu son ère de prospérité et de grandeur : témoin ses remarquables ouvrages d'hydraulique agricole en Andalousie et dans le Midi de la France, témoin les nombreux écrits laissés par ses agronomes précurseurs de ceux des temps modernes. Le fameux livre d'agriculture nabatéenne, recueil de traditions fort anciennes, écrit au X^e siècle, traitait déjà de l'acquisition des engrais, de la culture du cotonnier, de l'amendement des terrains salés..... Ce n'est pas seulement en Espagne et dans le Midi de la France que nous trouvons des monuments impérissables, témoignant de

(1) « Petit manuel d'agriculture à l'usage des écoles d'indigènes musulmans ».

l'activité et de la prospérité agricole des Maures. Dans l'Afrique du Nord les indigènes, avant nous, sans disposer du puissant outillage moderne, avaient exécuté des ouvrages d'hydraulique remarquables. C'est aussi à eux que l'on doit ces plantations d'oliviers et de dattiers qui font la richesse de certaines parties de l'Afrique du Nord. Mais, depuis des siècles, cette prospérité agricole a disparu. Un état d'anarchie et d'insécurité, des guerres continuelles, des invasions successives, un régime fiscal oppressif sont les principales causes de cette situation malheureuse qui, grâce à l'état de paix actuelle pourrait être avantageusement modifié (1). »

Les musulmans algériens sont en général de médiocres cultivateurs; l'arabe, qui applique dans toute sa rigueur « *le principe du moindre effort* », emploie dans la mise en valeur de son champ des procédés routiniers d'une efficacité douteuse; il n'a aucune idée des engrais qui permettent d'amender le sol et s'en rapporte au soleil et à la pluie pour avoir une récolte passable. Ses moyens d'exploitation du sol sont tout à fait *primitifs* : une charrue faite d'une branche d'arbre trainée par un mulet poussif, ou un âne aux côtes saillantes. Le kabyle est plus habile que l'arabe, très travailleur de tempérament en général, très attaché à tout ce qui lui appartient, il arrive à force de zèle et de persévérance à faire produire à sa terre une récolte plus abondante; il soigne davantage son bétail et le nourrit mieux; mais il ne veille pas avec assez de vigilance à sa reproduction et ne sait pas utiliser les engrais qu'il a à sa disposition. En somme, si le cultivateur de Kabylie est dans une aisance plus grande que l'arabe, c'est grâce aux fruits qu'il retire de deux espèces d'arbres très répandues dans cette région : le figuier et l'olivier, qui sont une source de richesse pour leurs propriétaires bien que le kabyle

(1) Lecq et Rolland, préface page VI.

ne sache pas en retirer tout ce qu'ils peuvent produire; car il taille très mal ces arbres et greffe sans soin.

En résumé, « *le fellah* » (1), jusqu'à présent n'a profité, que dans une très faible mesure, des bienfaits de la conquête française; ne se servant que d'un outillage insuffisant et dépensant le moins possible, il ne tire de sa terre qu'un revenu bien inférieur à celui qu'elle pourrait lui fournir.

L'agriculture indigène peut s'améliorer; c'est à nous qu'il appartient de faire évoluer le fellah vers le progrès, de le sortir de son inertie, de sa méfiance et de son fatalisme et de lui montrer son intérêt à modifier ses pratiques agricoles et à adopter nos méthodes et ceux de nos procédés de culture qui sont à la portée de son intelligence et de sa bourse. La transformation de l'agriculture indigène est non seulement possible mais nécessaire; c'est notre devoir de guider l'indigène dans cette voie. Comme l'a dit M. le Gouverneur Général Jonnart : « Il faut que les colons soient bien persuadés que l'administration écarte d'eux le péril le plus redoutable auquel ils sont exposés, en se préoccupant activement de l'hygiène, de la santé et du bien-être des populations vaincues qui les environnent; qu'ils considèrent que seule sera durable, indestructible, l'entreprise de colonisation qui aura poussé des racines profondes dans le cœur des peuples en même temps que dans le *sol* (2) ».

L'école qui opère insensiblement le rapprochement moral du vainqueur et du vaincu, permettra d'opérer aussi cette transformation matérielle. C'est à l'instituteur vivant au milieu de la population indigène qu'il appartient d'inculquer aux jeunes générations le goût et l'amour de l'agriculture et nos procédés de culture et de

(1) « *Fellah* » veut dire cultivateur en arabe.

(2) Rolland. — Rapport au Congrès de l'Afrique du Nord de 1908, p. 235.

les faire entrer résolument dans la voie du progrès moderne.

SECTION II

Comment l'enseignement agricole est organisé dans les écoles d'indigènes.

L'enseignement des travaux agricoles, dont le but est de mettre l'indigène en état d'améliorer sa situation matérielle par une culture plus intelligente de son jardin et de sa terre, occupe une place importante dans les programmes des écoles indigènes. La méthode d'enseignement de l'agriculture se caractérise d'un mot : « *Peu de science, beaucoup de pratique* ». Comme l'indique le « Plan d'études » de 1898 (1) le maître n'enseigne pas pour que les élèves « *sachent* » mais pour qu'ils « *fassent* » et c'est dans les jardins et les champs des indigènes que se constateront les résultats de ses leçons. Le jardin de l'école, les excursions agricoles, tout doit lui fournir matière à dire : « *Voyez et imitez* ». Il faut que les élèves travaillent par eux-mêmes : les indigènes s'imaginent, en effet, communément, que le maître seul peut réussir, ils lui attribuent une sorte de puissance magique. Il convient de détruire cette erreur et de leur prouver que le succès dépend non pas de l'opérateur mais de la manière dont il opère.

Le « Plan d'études » n'assigne expressément au programme que la valeur d'une indication générale, d'un cadre que l'instituteur remplira suivant les besoins de la région où il se trouve. Qu'il regarde autour de lui, qu'il se rende compte de ce qu'il y a à faire au point de

(1) « Plan d'études et programmes de l'enseignement primaires des indigènes », p. 48.

vue agricole et qu'il oriente son enseignement en conséquence. Usant de cette latitude, l'instituteur met en état des terrains parfois incultes, crée des champs d'expérience où il fait constater à ses élèves et à leurs parents les résultats positifs et incontestables, consacrés par l'expérience et qui peuvent être obtenus sans tâtonnements par les cultivateurs de la région; il introduit dans la région des légumes et des arbres fruitiers nouveaux; quelquefois même il crée de véritables petites exploitations.

Dans toutes les écoles rurales, partout où il existe un jardin ou un champ, on apprend aux élèves à cultiver des légumes et des arbres fruitiers qui seront pour eux une ressource nouvelle, à greffer, à tailler, à manier des outils, à semer, à repiquer, à employer les engrais, à reproduire par bouture et marcotte, et à se mettre ainsi en mesure de fournir une main-d'œuvre utile à la fois pour eux-mêmes s'ils sont propriétaires de champ et pour les colons français chez lesquels ils seront employés. Le jardin de l'école sert, en outre, d'exemple aux parents des élèves qui viennent admirer ses plantations, ses fleurs, ses légumes et le maître ne manque pas de les accueillir avec bienveillance, de leur distribuer, avec de salutaires conseils, des graines et des plants nouveaux. Dans les écoles où le terrain le permet, chaque élève des cours élémentaire et moyen, possède dans le jardin commun un petit jardinet qu'il cultive suivant les indications du maître et dont il emporte la récolte chez lui; les parents s'efforcent d'introduire dans leur terrain les légumes dont les enfants ont apporté de leurs petits carrés les graines ou les plants.

M. Bernard (1) nous fait en ces termes la description pittoresque d'un de ces jardins d'école indigène : « Le

(1) Rapport de M. Bernard au Congrès de Sociologie coloniale de 1900, p. 394.

voyageur qui parcourt la Kabylie rencontre auprès de presque toutes les écoles un jardin d'aspect riant; pas un caillou, mais une terre propre et bien ameublie; l'eau amenée de loin, coule dans de petites rigoles portant partout la fraîcheur et la vie; de jeunes arbres bien soignés s'élèvent ça et là, voici des pommes de terre et voilà des haricots; les laitues s'épanouissent blanches et grosses, les framboisiers embaument l'air, le voyageur se croit en France. Mais les petits kabyles sortent de l'école, ils se précipitent vers leurs jardinets respectifs; ils mesurent de l'œil les progrès de leurs plantes, ils sarclent, bêchent, enlèvent les légumes murs qu'ils emportent triomphalement chez eux. »

Chaque maître, en tenant compte de l'état de l'agriculture dans la région où il enseigne, dresse un programme d'enseignement agricole pratique, approprié au milieu de façon que dans le jardin, dans le champ de culture scolaire, les principales opérations culturales soient exécutées souvent par les élèves qui, devenus « fellahs » conserveront les bonnes habitudes acquises à l'école.

Le programme tracé dans le « Plan d'études » de 1898 (1) n'est qu'un « *cadre* » que l'instituteur remplit ; s'il connaît la culture indigène dans la région où il habite, il sait comment on pourrait l'améliorer, quels nouveaux légumes on pourrait planter, quelles céréales et quels arbres on pourrait introduire dans le pays. Il résume toutes ces améliorations souhaitables sous la forme d'un programme pratique qu'il remet souvent sous les yeux des élèves et dont il poursuit la réalisation par tous les moyens qui sont en son pouvoir.

Pour remplir convenablement son rôle, l'instituteur a besoin d'être aidé par les pouvoirs publics. Depuis quelques années, grâce aux subventions allouées par le

(1) « Plan d'études », p. 49.

Gouvernement Général, l'instituteur reçoit des semences, des plants d'arbres, des boutures et des greffons qu'il distribue gratuitement à ses élèves et à leurs parents; il a dans certaines régions une charrue et quelques instruments agricoles perfectionnés dont il montre le mécanisme aux indigènes (1) ; d'excellents ouvrages d'agriculture composés spécialement pour les écoles indigènes lui fournissent des thèmes intéressants d'exercices théoriques et pratiques et facilitent sa tâche.

Depuis 1908, sur la proposition du Recteur de l'Académie d'Alger, M. le Gouverneur Général a bien voulu accorder une somme annuelle de 4,500 francs pour l'organisation de concours annuels entre les instituteurs des écoles d'indigènes : des primes de 150, 100, 50 fr. sont accordées à ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats dans l'enseignement de l'agriculture et aux anciens élèves; des récompenses en argent sont également attribuées aux cultivateurs indigènes qui les ont secondés dans cette œuvre, soit en se prêtant à l'exécution d'expériences sur leurs propriétés et en leur fournissant les ouvriers et le cheptel nécessaires, soit en réalisant eux-mêmes les améliorations culturales par l'application des méthodes qui leur ont été enseignées.

Ces encouragements et ces appuis ne pourront qu'accroître la bonne volonté, les efforts et le zèle des maîtres pour améliorer l'agriculture locale et initier, dès le début, aux travaux qu'ils auront à pratiquer toute leur vie les futurs « *fellahs* ». C'est là une tâche importante car une grande partie des élèves des écoles indigènes est destinée à faire le colon, soit directement, soit en s'adonnant au commerce qui est entièrement lié ici aux choses de l'agriculture. Notre fellah sortira de l'école préparé à lutter pour l'existence et mieux armé pour

(1) Les écoles où le maître dispose d'un tel outillage ne sont encore malheureusement que l'exception.

éviter les écueils qui lui auront été signalés longtemps à l'avance.

CHAPITRE VI

Les Ecoles privées musulmanes

SECTION I

Les deux sortes d'écoles privées avant notre occupation

Les indigènes musulmans reçoivent l'instruction dans deux catégories d'écoles dont la première comprend les écoles primaires publiques : nous en avons examiné l'organisation et nous rappelons qu'elles sont destinées aux indigènes ainsi qu'aux européens qui veulent les fréquenter.

La seconde catégorie qu'il nous reste à étudier, comprend des écoles exclusivement destinées aux indigènes et dans lesquelles, seuls, les musulmans sont admis comme élèves : ce sont des écoles privées que l'on peut diviser en deux catégories différentes :

- 1° *Les écoles coraniques : m'sids ou djamas, chrias;*
- 2° *Les-zaouias.*

L'enseignement coranique, dont Tlemcen fut un centre brillant, était très florissant en Algérie, avant la conquête française. Rien ne rappelait à cette époque les institutions et les coutumes qui régissent en France l'instruction publique. Le Gouvernement, l'Administration, l'Etat enfin, n'avaient aucune part immédiate à la

direction et à la surveillance de l'enseignement. L'instruction avait été placée sous la sauvegarde de la religion. Le Coran, dans plusieurs de ses chapitres, honore et glorifie les savants et encourage l'étude afin de propager la connaissance des vérités religieuses.

Dans tous les pays musulmans, c'est une règle générale qu'à côté de chaque mosquée ou de chaque chapelle il y ait une école, mais le culte pas plus que l'instruction publique n'avait ni budget ni subvention spéciale alloués par l'Etat. Les mosquées et les chapelles étaient fondées par des personnages pieux ou par de hauts fonctionnaires qui immobilisaient des propriétés dont le revenu était consacré à l'entretien de l'édifice et à la rétribution du personnel du culte. Dans les dépendances de la mosquée il y avait toujours un local affecté à l'école, l'administration du revenu de la mosquée était chargée de l'entretien et de l'ameublement de ce local. Lorsqu'il n'y avait pas de mosquée dans le voisinage, les habitants se cotisaient pour la location d'une salle d'école et pour l'achat des fournitures.

L'école primaire portait le nom de *msid* (institution, lieu d'études) ou de *mekteb* (école, lieu où on lit); l'instituteur s'appelait *mouadeb* (instructeur, éducateur), il cumulait le plus souvent ses fonctions avec celles d'*iman* (celui qui récite, qui préside à la prière) ou de *thaleb*, (postulant à la science, qui lit le Coran). Les parents des élèves donnaient au mekteb une rétribution qui variait selon leur fortune et lui faisaient des cadeaux à l'occasion de certaines fêtes religieuses.

L'instruction primaire était, en Algérie, avant 1830, beaucoup plus répandue qu'on ne le croit généralement. Nos rapports avec les indigènes des trois provinces ont démontré que la moyenne des individus du sexe masculin, sachant lire et écrire, était au moins égale sinon supérieure à celle que les statistiques départementales faisaient connaître en 1830 pour nos camp-

gues. L'enseignement donné aux jeunes musulmans consistait à leur apprendre à lire et à réciter le Coran, sans s'inquiéter des commentaires et par conséquent sans qu'ils pussent le comprendre; les enfants les plus jeunes apprenaient par cœur les formules des articles de foi, les prières, les pratiques extérieures du culte et enfin les préceptes de la religion.

Le second degré d'instruction se donnait dans les zaouïas, sortes de monastères élevés sur le tombeau de marabouts ou saints et entretenus par les dons des fidèles. C'était ordinairement un des membres de la famille du marabout à la mémoire duquel ce monument avait été élevé qui remplissait les fonctions de *mouderrés* (professeur). Outre la lecture et l'explication du texte même du Coran, l'enseignement comportait l'étude des commentateurs du Coran, du droit, des coutumes et de la grammaire.

Avec notre prise de possession, l'enseignement coranique perdit beaucoup de son importance; depuis 1830, le nombre des msids et des zaouïas a diminué considérablement. La France a pourvu sa nouvelle colonie d'écoles où les jeunes indigènes ont été appelés pour apprendre notre langue. La décadence des écoles musulmanes, dont quelques-unes étaient les foyers les plus ardents du fanatisme et par suite des insurrections, ne pouvait qu'accélérer l'extension de la civilisation française.

Actuellement, il existe encore un certain nombre d'écoles privées musulmanes; nous allons rapidement en examiner l'organisation. Disons tout de suite que les leçons des *folbas* qui portent sur les éléments de la religion (Coran), sont absolument médiocres, essentiellement routinières et scolastiques et que loin d'accélérer l'évolution des races indigènes, elles sont de nature à entraver plutôt qu'à opérer le développement de notre civilisation.

SECTION II

Les écoles coraniques (m'sids ou djamas, chrias).

Sous le nom de msid ou de djama on désigne l'école coranique de la ville ou du village installée dans une chambre. L'école coranique du douar s'appelle chria; une tente lui tient lieu habituellement de local.

Le msid et la chria ne comportent qu'une classe dirigée par un maître appelé *derr* ou *mchâret* dont l'instruction est des plus rudimentaires. Les enfants commencent à fréquenter l'école coranique vers l'âge de 5 ou 6 ans et ils y restent jusqu'à ce qu'ils sachent tout le Coran ou la plus grande partie par cœur, ce qui demande sept ou huit ans au moins d'études.

Les parents versent au maître une certaine somme pour l'éducation de leurs enfants; la rétribution scolaire varie avec la fortune de chacun et suivant les lieux; elle est plus élevée dans les villes que dans la campagne où le plus souvent les familles du douar se bornent à des dons en nature.

La durée des classes est de huit heures par jour en moyenne dans les villes et de dix à douze heures dans la campagne. Les arguments frappants sont les plus souvent employés par le maître qui se montre à la moindre occasion d'une brutalité excessive à l'égard de ses élèves; les coups de baguettes sont distribués à tous avec une égale profusion.

« A son entrée au msid, l'élève est muni d'une planchette et d'un encrier; lorsque l'enfant a appris à lire et à écrire les lettres de l'alphabet arabe et les signes voyelles, le maître lui fait écrire la première sourate du Coran la « *fatha* » et la lui fait apprendre par cœur. On continue de même pour les autres sourates. Lorsque l'élève suit la sourate ou le fragment de sourate qu'il a écrit

sur un côté de la planchette, il écrit la suite de l'autre côté, tout en révisant la leçon précédente écrite au verso.

« L'enfant apprend *par cœur* sans en omettre une voyelle et sans en comprendre un mot le Coran tout entier, car il lui est interdit de chercher à comprendre ce texte sacré et le maître se garde bien de lui expliquer; il en serait d'ailleurs le plus souvent incapable et s'il le pouvait, il croirait faire acte d'impiété en interprétant la parole d'Allah.

« Le résultat de l'enseignement donné dans ces écoles est de développer la mémoire au détriment de toutes les autres facultés de l'entendement. La jeune intelligence de l'enfant s'émousse et s'atrophie à apprendre sans les comprendre les sourates du Coran; l'esprit s'accoutume à la paresse, il s'habitue aussi à se reposer avec confiance sur la valeur surnaturelle du rite pour gagner le secours de la divinité (1). »

Quand l'enfant sait une partie du livre sacré, le père, quelque misérable qu'il soit, donne au taleb quelques pièces de monnaie; si l'enfant sait la moitié du Coran, c'est une fête de famille plus ou moins coûteuse, suivant la situation de fortune des parents; s'il sait le Coran tout entier et qu'il soit enfin arrivé au terme de ses études alors le père achète, égorge des moutons et offre un grand « kouskous » (2) au taleb et à tous les amis de la famille.

En fait, très peu d'élèves arrivent à connaître le Coran en entier; la plupart quittent l'école, la tête bourrée de phrases apprises par cœur et sans avoir acquis la

(1) Rapport de M. Bel au Congrès de l'Afrique du Nord de 1908, p. 208.

(2) Le « kouskous » est une sorte de gruau que les femmes fabriquent elles-mêmes avec de la semoule et de la farine d'orge ou du froment. Les Arabes font de ce plat leur nourriture habituelle.

moindre connaissance utile pendant les années d'études.

L'hygiène la plus élémentaire est bannie de ces écoles; souvent trente ou quarante enfants, et même davantage, sont entassés pêle-mêle dans une pièce exigüe mal aérée et recevant le jour par une étroite ouverture.

La classe, dans beaucoup d'endroits, sert de chambre à tout faire; les élèves y prennent leur repas, quelques-uns, habitant loin de l'école, y couchent ainsi que le maître, lorsqu'il n'est pas marié. Ces msids sont de véritables foyers d'insalubrité où se développe les germes des maladies les plus dangereuses.

SECTION III

Les Zaouias.

Au dessus des écoles coraniques, se placent les zaouias (1); on les a assimilées à nos collèges, mais l'enseignement y est très différent et très inférieur. Ce sont des sortes de monastères élevés sur le tombeau de marabouts ou saints et qu'entretiennent les dons des fidèles. « La zaouia, dit M. Neveu, est un établissement qui n'a aucune analogie dans les Etats d'Occident. C'est à la fois une chapelle qui sert de lieu de sépulture à un saint et une demeure pour le marabout descendant de celui qui a fondé l'établissement où tous les serviteurs alliés ou amis de la famille viennent en pèlerinage à des époques fixes, une mosquée où se réunissent les musulmans des tribus voisines pour faire leur prière en commun; une école où toutes les sciences sont enseignées : lecture, écriture, arithmétique, géographie, histoire, philosophie et théologie et où les enfants pendant toute

(1) Dans la province d'Oran on emploie l'expression « dja-ma » pour désigner une zaouia.

l'année, les étudiants pendant certaines saisons, les savants à des époques fixes, se réunissent soit pour apprendre ce qu'ils ignorent, soit pour discuter certaines questions de droit, d'histoire, de théologie; un lieu d'asile où tous les hommes poursuivis par la loi ou persécutés par un ennemi trouvent un refuge inviolable; un hôpital, une hôtellerie où tous les voyageurs, les pèlerins, les malades trouvent un gîte, des secours, des vêtements. » La zaouia est en somme une sorte de monastère où l'on se livre à la prière et à l'étude des choses de la religion.

Dans ces sortes d'écoles désignées sous le nom de zaouias, l'enseignement peut ne porter que sur l'étude du Coran ou bien embrasser un certain nombre d'autres matières : droit, grammaire, théologie, littérature. Très peu nombreuses actuellement sont les écoles de ce genre, où l'on enseigne autre chose que le Coran.

L'enseignement donné dans les zaouias est avant tout un enseignement religieux, le plus souvent mystique. C'est dans l'infime minorité des écoles de ce genre que l'on se livre à l'étude du droit; c'est d'ailleurs toujours les procédés de l'école coranique qui sont en vigueur; les étudiants apprennent par cœur le manuel de Sidi-Khelil (1), comme ils ont appris le Coran dans les msids.

« L'étude de la grammaire tombe de plus en plus en défaveur dans les écoles musulmanes de ce pays. Au reste, puisque les sciences pour nos indigènes musulmans consistent dans l'art de retenir exactement dans sa mémoire le Coran et quelques autres textes, la grammaire semble être superflue. L'enseignement de la grammaire dans les très rares écoles où il subsiste, consiste dans l'explication littérale avec un commentaire plus ou moins abondant par le professeur de l'un des traités didactiques de grammaire. L'élève doit apprendre par

(1) Manuel de droit de Sidi-Khelil, rite malékite.

cœur le traité de grammaire, il n'est jamais question d'interrogations par le maître ou d'exercices d'application sur la leçon apprise (1).

Quoique d'ordre un peu plus élevé, l'enseignement donné dans les zaouias ressemble beaucoup à celui des msids, il en reflète les mêmes défauts et les mêmes imperfections et aboutit au même résultat fâcheux : développement de la mémoire au détriment de l'intelligence et du raisonnement.

SECTION IV

Réglementation des écoles privées musulmanes.

Les écoles privées musulmanes (msid, zaouia), dit le décret du 9 décembre 1887, sont soumises à la surveillance des autorités énumérées par la loi du 30 octobre 1886 et notamment à celle des inspecteurs chargés des écoles indigènes, mais cette inspection porte exclusivement sur la moralité de celui qui en a la direction, sur la salubrité du local et sur l'hygiène de l'installation. Elle ne peut s'appliquer à l'enseignement que pour vérifier, s'il n'est pas séditionnaire ou contraire à la constitution, aux lois et à la morale publique.

Aucune école privée musulmane, ajoute le décret, ne peut être ouverte avant que le choix du local n'ait été approuvé par le maire, l'administrateur ou le commandant de cercle ou d'annexe. La fermeture de ces écoles est prononcée par le Gouverneur Général et en cas d'urgence par le Préfet ou le Général commandant la division, sauf approbation ultérieure du Gouverneur Général. Aucun maître musulman ne peut prendre la direc-

(1) Rapport de M. Bel au Congrès de l'Afrique du Nord de 1908, p. 211.

tion d'un de ces établissements sans une autorisation du Préfet en territoire civil, ou du Général commandant la division en territoire militaire.

Dans chaque école le maître doit tenir, en français, autant que possible, un registre sur lequel il inscrit les noms des élèves, la date de leur naissance, l'époque de leur entrée à l'école, le nom et le domicile de leur père. Les châtimens corporels sont interdits désormais; les locaux doivent être aérés et tenus en état de propreté. Ces prescriptions furent confirmées par le décret de 1892.

Malheureusement, il y a loin du domaine de la théorie à celui de la pratique; les prescriptions des textes bien souvent n'ont pas été observées et sont restées lettre morte.

Pour ceux qui connaissent la discrétion des musulmans, leur esprit de solidarité confessionnelle et le soin jaloux qu'ils mettent à dissimuler leurs pensées vis-à-vis des étrangers, on peut affirmer que notre contrôle sur ces écoles est tout à fait « *illusoire* ».

CHAPITRE V

Les Ecoles de filles

En faisant l'histoire des écoles de filles, nous avons montré que dans cette voie les progrès étaient lents. Le rôle modeste de la femme dans la société musulmane,

des conditions matérielles de vie toutes particulières et des préjugés hostiles de la part des hommes constituent autant d'obstacles qui s'opposent à l'extension de l'enseignement primaire des filles indigènes. Si jusqu'en 1890, aucun effort sérieux n'avait été tenté, ce n'est pas à dire pour cela qu'il n'y eût rien à faire. M. Burdeau, rapporteur du budget spécial de l'Algérie pour l'exercice 1892, signale l'enseignement des filles « comme une chose qu'il faudra bien envisager un jour. »

Le décret du 18 octobre 1892, dont nous avons examiné les importantes dispositions en ce qui concerne les écoles de garçons, consacre ses art. 17, 18, 19 aux écoles de filles; des écoles enfantines ouvertes aux enfants des deux sexes à partir de 4 ans et des écoles de filles sont établies dans les centres européens ou indigènes, lorsqu'elles sont demandées par l'autorité locale, d'accord avec la majorité de membres musulmans de l'assemblée municipale. Dans les écoles de filles, les élèves consacrent la moitié du temps des classes à la pratique des travaux d'aiguille et des soins du ménage. Les écoles enfantines et les écoles de filles sont confiées soit à des institutrices françaises, ou aux femmes, sœurs, filles ou mères des instituteurs, soit à des monitrices ou adjointes indigènes, placées sous la surveillance des institutrices françaises les plus rapprochées. Telle était la législation de 1892.

De quelle façon l'enseignement des filles indigènes a été organisé en ces vingt dernières années ? Quel est son but ? Quels sont les résultats obtenus ? Telles sont les questions que nous nous proposons d'examiner.

Cette étude comportera six sections, dans lesquelles il sera traité successivement du personnel enseignant, de l'enseignement, des écoles, de la fréquentation scolaire, des institutions post-scolaires et enfin des résultats obtenus.

SECTION I

Personnel enseignant.

Tous les maîtres de nos écoles indigènes, instituteurs français ou musulmans, sont préparés à l'enseignement particulier qu'ils doivent donner à la Section spéciale et au Cours normal indigène annexés à l'Ecole Normale de la Bouzaréa. Nous ne trouvons rien de semblable pour les institutrices des écoles de filles.

Jusqu'à ces dernières années, les maîtresses étaient prises dans le personnel enseignant des écoles d'euro-péens parmi les institutrices qui demandaient à passer dans l'enseignement des indigènes, où elles débutaient sans avoir été préparées à leurs nouvelles fonctions; quelques-unes cependant, femmes ou sœurs d'instituteurs français, attachées aux écoles de garçons avaient été sagement dirigées et conseillées par leurs maris ou frères.

En 1904, on reconnut la nécessité de préparer les institutrices en vue de la mission spéciale qu'elles ont à remplir. Le recteur décida que cette préparation s'effectuerait au cours d'apprentissage annexé à l'école de filles indigènes d'Oran, où les maîtresses se destinant à l'enseignement des indigènes choisies parmi les plus intelligentes et les plus zélées, et ayant une connaissance suffisante de la langue arabe et du goût pour les travaux manuels, feraient un stage d'une année. Le nombre ne devait pas dépasser trois. Actuellement, depuis le mois d'octobre 1909, c'est à l'école-ouvrier de la rue Maren-go, à Alger, sous la direction éclairée d'une des meilleures maîtresses des écoles de filles (1) que se forment les stagiaires ; leur nombre est maintenant de quatre,

(1) Mademoiselle Quetteville, directrice de l'école-ouvrier d'Alger, depuis 1909, antérieurement à la tête de l'école de filles indigènes d'Oran, où elle a puissamment contribué au développement et à la prospérité de cet établissement.

c'est largement suffisant pour combler les vacances qui se produisent.

Pour être admises comme stagiaires, les postulantes doivent posséder des titres semblables à ceux exigés pour pouvoir enseigner dans les écoles françaises. Pendant leur année de préparation, les stagiaires, en plus de leur éducation pédagogique, apprennent à faire les tapis, les tentures, les broderies arabes, les vêtements indigènes et perfectionnent leurs connaissances en langue arabe. Il est évident que dans les écoles indigènes, il est de première nécessité de connaître la langue du pays où l'on exerce; il faut que la maîtresse puisse converser directement avec les parents de ses élèves sans le secours d'un interprète.

M. le Recteur reconnaissant que les résultats de l'enseignement seraient d'autant meilleurs que le personnel aurait été mieux préparé, vient tout dernièrement (1), de modifier le mode de formation des maîtresses destinées à enseigner dans les écoles de filles indigènes. Le nouveau système, qui commencera à fonctionner en octobre 1910, règle ainsi la préparation :

A l'avenir, toutes les maîtresses se destinant à l'enseignement des ouvriers indigènes, seront réunies à Alger où elles recevront une instruction propre à les préparer à leurs fonctions. Pendant le stage qui ne pourra être inférieur à une année scolaire, elles seront formées au triple point de vue pédagogique, technique et artistique.

Les notions de pédagogie et d'enseignement ménager seront données dans les deux écoles-ouvriers d'Alger par les directrices de ces établissements.

Pour l'enseignement technique, les stagiaires seront réunies dans un local commun où elles se livreront aux

(1) Instructions sur l'organisation des cours d'apprentissage de garçons et de filles indigènes (Février 1910).

divers travaux inhérents à leurs futures fonctions :

- 1° Choix et échantillonnage des laines et des soies;
- 2° Préparation des laines : triage, lavage, cardage et filage;
- 3° Ourdissage et montage des chaines sur les métiers;
- 4° Tissage proprement dit, tissage à points;
- 5° Broderies arabes diverses.

Dans le même local, les stagiaires assisteront à des cours spéciaux de dessin, de composition décorative et de mise en carte institués en vue de leur préparation artistique; elles étudieront, en outre, plusieurs fois par mois, les beaux modèles d'art féminin conservés au Musée d'Art musulman à Alger ou dans les collections particulières.

Un emploi du temps ultérieurement établi, déterminera le nombre d'heures qu'il conviendra de consacrer à la pédagogie, à la technique et au dessin.

En résumé, les stagiaires ne seront plus considérées comme des auxiliaires pouvant aider les directrices dans leurs fonctions, mais plutôt comme de véritables maîtresses en stage.

Les élèves-maîtresses reçoivent un traitement de 1300 francs par an sans aucune indemnité, ce qui leur permet de vivre en attendant une place, une fois leur stage terminé. Les institutrices débutent comme stagiaires à 1,400 francs par an; une fois titularisées elles ont un traitement de 1,500 francs qui peut s'élever jusqu'à 2,600 francs (1).

(1) Voici quelques chiffres indiquant le nombre des institutrices des écoles de filles indigènes en ces dernières années :

En 1896	le personnel enseignant des écoles de filles comprenait)		23 institutrices et 8 monitrices			
— 1898	—	—	35	—	7	—
— 1901	—	—	58	—	6	—
— 1905	—	—	78	—	4	—
— 1907	—	—	97	—	3	—
— 1909	—	—	108	—	3	—

Le personnel enseignant des écoles de filles ne comprend presque uniquement que des maîtresses françaises; trois ou quatre monitrices ou institutrices indigènes tout au plus sont employées. Nous approuvons entièrement cette mesure : il y a quelques années, en effet, le pensionnat de Thaddert-ou-Fella avait fourni un certain nombre d'adjointes indigènes dont on ne fut pas très satisfait; la plupart tournèrent mal et quittèrent l'enseignement. Il nous serait difficile actuellement de trouver parmi les élèves indigènes de nos écoles, quelques jeunes filles susceptibles d'être employées comme maîtresses; même les meilleures sont trop désordonnées, insouciantes et n'ont pas assez d'instruction. De plus, les maîtresses indigènes, en général, manquent d'autorité sur leurs élèves et ne savent pas se faire craindre. Peut-être, dans l'avenir, pourra-t-on tout au plus, utiliser quelques anciennes élèves des cours d'apprentissage comme surveillantes.

La tâche de l'institutrice est plus élevée, plus humaine et plus délicate encore que celle de l'instituteur, car son action peut s'exercer à la fois dans l'école et dans la famille. Elle a l'avantage de pénétrer facilement dans les intérieurs indigènes; on la reçoit toujours avec courtoisie. Il y a dans cet accueil beaucoup d'étonnement et de curiosité, il y a aussi un peu de sympathie et il est bon d'en profiter pour donner quelques conseils utiles. Mais pour réussir dans cette voie, il faut que les efforts isolés de l'institutrice soient persévérants et continus, il faut beaucoup de patience et surtout la conviction sincère que l'on fait une œuvre utile et civilisatrice.

SECTION II

Enseignement.

L'enseignement donné dans les écoles de filles indigènes se présente sous deux aspects bien différents : l'*instruction générale* et l'*enseignement professionnel*. On cherche d'abord à obtenir que l'enfant apprenne à s'exprimer en français afin de pouvoir entretenir les relations que nécessitera plus tard son industrie; on s'efforce ensuite de lui donner des notions utiles et pratiques dont elle pourra se servir dans la vie.

§ I. — *Instruction générale.*

Le programme des écoles de filles indigènes est très simple, beaucoup plus restreint que celui des écoles de garçons, l'enseignement ne comporte que deux degrés : cours préparatoire et cours élémentaire. La durée très courte de la fréquentation scolaire entre 7 et 11 ans, permet seulement d'apprendre aux élèves les notions indispensables; le cours moyen n'est organisé nulle part. Dans ces conditions, il serait bien difficile de nous accuser de vouloir faire de nos petites écolières des *érudites* et des *savantes*, puisque nous ne songeons même pas à les préparer au certificat d'études. Les élèves reçoivent des notions de langue française, de calcul, de dessin, de lecture, d'écriture (arabe, français), de morale, d'hygiène et d'économie domestique, de travaux manuels. Les exercices de langage sont très fréquents, il importe en effet que les enfants arrivent rapidement à s'exprimer en français. N'est-ce pas là une des raisons principales de l'instruction ? On ne néglige aucune occasion de développer le sentiment moral chez l'enfant, la moindre occasion sert de prétexte à une leçon. Les leçons de

dessin absolument nécessaires pour aborder avec fruit l'enseignement professionnel sont très fréquentes. Du reste, les petites filles en général montrent beaucoup de goût pour ce genre d'étude. Le travail manuel surtout (couture, tricot, raccommodage, crochet) et l'enseignement ménager sous toutes ses formes (lavage, repassage, raccommodage et cuisine très simple) occupent une grande place (la moitié du temps des classes leur est consacré). Les exercices de récitation dans toutes les classes se traduisent sous forme de chant; l'histoire et la géographie ne figurent pas au programme.

Dans les classes enfantines, fréquentées par des petites filles (de 3 à 6 ans en général) et des garçons (qui n'ont encore que 6 ans) on s'attache aux exercices de langue française et de chant.

Avec les fillettes indigènes, plus encore peut être qu'avec les européennes, il faut parler aux yeux; les classes sont donc ornées de nombreuses images. Un musée scolaire permet autant que possible de mettre devant les élèves l'objet dont il est question soit dans l'exercice de langage, soit dans la leçon de lecture. Le musée rend aussi de grands services pour le dessin.

§ II. — *Enseignement professionnel.*

L'article 16 du décret de 1892, prévoyait que des cours d'apprentissage pourraient être annexés aux écoles principales, mais en fait ce n'est guère que depuis l'élaboration du « Plan d'études » de 1898 que l'enseignement professionnel commença à pénétrer dans les écoles de garçons. En ce qui concerne les filles, depuis longtemps l'industrie privée avait essayé d'orienter l'enseignement dans cette voie. En 1850, M^{me} Ben-Abben avait créé à Alger une école où les jeunes filles musulmanes recevaient quelques notions d'écriture, de calcul, de dessin,

de langue française, mais se consacraient surtout aux travaux d'aiguille et du ménage. L'école devenue officielle en 1847 se maintint quelques années dans une situation très prospère; en 1870, elle redevint institution privée. En 1883, la directrice de l'école de filles de Constantine tenta un essai du même genre, en introduisant dans son école l'enseignement de la broderie et de la fabrication des tapis. Mme Saucerotte commençait à installer des métiers pour la fabrication des tapis et découvrait les procédés de teinture de la laine connus dans les anciens douars. Ce n'était là que des essais isolés.

En 1898, le programme de l'enseignement professionnel était arrêté; des cours d'apprentissage étaient établis dans les principales écoles de filles. Les maîtresses placées à leur tête allaient entreprendre une œuvre très intéressante : la restauration des antiques industries de la fabrication des tapis et des broderies arabes et de la confection des couvertures, tentures, etc., qui furent autrefois si prospères.

Le cours d'apprentissage reçoit les élèves du cours élémentaire qui y restent jusqu'à leur sortie de l'école. Deux heures sont consacrées chaque jour à l'instruction générale; la plus grande partie du temps est employée aux divers travaux enseignés : cardage, filage et tissage de la laine, tissage et fabrication des tapis et broderie arabe, tunisienne ou marocaine. Chaque élève choisit son métier suivant ses aptitudes personnelles.

La fabrication des tapis indigènes est exécutée d'après des dessins mis à la disposition des directrices par le Gouvernement Général pour leur servir de modèles et qui sont la reproduction des tapis algériens ou marocains, choisis parmi ceux présentant une réelle valeur artistique. A l'école des filles indigènes d'Oran on fabrique, en outre, des couvertures du genre de celles d'El-Milia, dont le fond blanc est entouré d'une bordure assez large, d'un dessin très intéressant de couleur fon-

cée où dominent le rouge et le brun. On y exécute aussi des broderies de soie sur étamine, semblables à ces belles bandes brodées que fabriquaient autrefois les indigènes et dont on ne trouve plus aujourd'hui que de rares spécimens.

La directrice de l'école de filles de Constantine, Mme Saucerotte, fait exécuter également des broderies sur métal qui sont une industrie spéciale à la région. Pour la broderie comme pour les tapis, l'administration s'efforce de faciliter la tâche des directrices d'écoles en mettant à leur disposition des modèles d'inscriptions en caractères arabes. En ce qui concerne spécialement l'industrie des tapis, elle s'applique en outre à ramener les indigènes à leurs anciens procédés de teinture végétale et à leur faire abandonner les teintures à base d'aniline qui ont été la principale cause de la décadence du tissage des tapis.

Cette *question des teintures* est une de celles qui ont le plus préoccupé l'administration, à partir du jour où a été organisé l'enseignement professionnel. Outre la difficulté de trouver un ensemble de formules précises pouvant être réunies dans un manuel, qui servirait de guide aux directrices d'école, la préparation des couleurs exige un travail très absorbant et très pénible pour des femmes. En vue de décharger les directrices de ce soin, M. le Gouverneur Général (1) qui s'est toujours montré un ardent défenseur des industries indigènes, a créé à Alger une *école de teinturerie* destinée à former soit des moniteurs indigènes qui à leur sortie de cet établissement seront chargés d'appliquer dans les écoles de tapis et les ouvriers de la colonie les procédés qui leur auront été enseignés, soit des ouvriers teinturiers qui iront s'installer dans les villes où cette industrie paraît appelée à rendre de grands services.

(1) M. Jonnart.

Au cours d'apprentissage, l'enseignement professionnel n'exclut pas l'éducation ménagère et l'économie domestique sous toutes ses formes : lavage, repassage, raccommodage, couture et cuisine. Une journée par semaine est consacrée à cet enseignement; ce jour-là les élèves à tour de rôle vont au marché avec la maîtresse, achètent les provisions, inscrivent les dépenses, puis de retour à l'école elles préparent le déjeuner (ordinairement composé de plats très simples : pâtes, soupes diverses, légumes cuits), nettoient la vaisselle et lavent le réfectoire. De temps en temps, elles font la lessive et raccommodent leur linge et celui de l'école. Beaucoup d'écoles possèdent actuellement une cuisine, très propre, pourvue de tout le matériel et de tous les instruments nécessaires à l'enseignement ménager. N'est-ce pas le but de l'école de faire des fillettes qui lui sont confiées des femmes d'intérieur, ordonnées, propres, économes, prévoyantes, aimant leur maison, sachant la rendre gaie et surtout capables d'élever leurs enfants d'une façon hygiénique. De plus, la connaissance d'un métier permet à l'élève, une fois rentrée dans sa famille, de gagner honorablement sa vie si elle est peu fortunée, ou bien de se distraire si elle appartient à la classe aisée. La femme peut ainsi contribuer au bien-être de la famille et à son développement intellectuel et moral.

Dans ces dernières années, l'enseignement professionnel a pris un assez grand développement dans les écoles de filles : des ateliers annexes ou des cours d'apprentissage ont été établis dans les plus importantes.

Voici la liste d'un certain nombre de ces écoles avec le *genre de travaux* qu'elles exécutent :

Ecole de filles indigènes de *Constantine* (la plus ancienne) : tapis et broderies.

Cours d'apprentissage annexé à l'école de filles d'*Oran* : filage de la laine, broderies et tapis.

Ecole-ouvrier d'*Alger* : tapis, broderies, dentelles.

Cours d'apprentissage annexé à l'école de filles indigènes de *Bougie* : tapis et broderies.

Ecole de filles de *Tlemcen*.

Ecole-ouvroir de filles indigènes d'*Orléansville* : tapis, filage de la laine.

Ecole de filles indigènes d'*Aït-Heichem* (commune mixte du Djurdjura) : filage de la laine et tapis.

Ecole de filles indigènes de *Chellala* (commune mixte du même nom) : filage de la laine et tapis.

Ecole de filles indigènes de *Nédroma*.

Ecole-ouvroir de filles indigènes de *Frenda*.

Ecole de filles de *Djebala* (El-Milia mixte) : tissage des tapis.

Plus de 500 filles indigènes sont actuellement initiées dans ces cours d'apprentissage à la pratique des métiers; c'est là un résultat déjà appréciable si l'on considère que l'enseignement professionnel date à peine de quelques années.

Il faut ajouter quelques écoles-ouvroirs et ateliers, dont la création est due à l'initiative privée et qui sont dirigés avec compétence par des femmes de grand dévouement se consacrant entièrement à leur œuvre charitable et moralisatrice.

A Alger, l'école de tapis de *Mme Delfaux*, fondée en 1898, a reçu d'importantes subventions jusqu'en 1906, époque à laquelle elle a été transformée en fabrique exploitée par une société financière. L'ouvroir de *Mme la Comtesse d'Attanour*, où l'on fabrique des broderies et des dentelles d'une haute valeur artistique; l'école de *Mlles Pignodel*, au Fort l'Empereur (Alger); l'ouvroir de *Mustapha-Supérieur* et celui de *Cherchell* dirigés par des dames protestantes anglaises; l'école de tapis dirigée par *Mlle Saëton* à *Tlemcen* dont les produits sont fort appréciés en Algérie; l'ouvroir de *Ténès* dirigé par *Mme de Saint-Julien*; l'ouvroir de *Médéa* (tapis); ceux de

Koléa (broderies et dentelles, *Tébessa* (tapis), *Bedrabine* (tapis) (1).

Enfin, il y a lieu d'ajouter une troisième catégorie d'établissements d'enseignement professionnel fondés par les communes et entretenus par elles à l'aide des budgets départementaux et du budget de l'Algérie :

Ouvroir indigène de Koléa; école de tapis de Morsott; école professionnelle de tapis de Mostaganem; école professionnelle de tapis de Bédrabine, etc.

SECTION III

Les Ecoles.

Les écoles de filles indigènes ne comprennent pas les différentes catégories établies pour les écoles de garçons (écoles principales, élémentaires, préparatoires); elles sont toutes du même type bien que désignées sous des noms très différents : école primaire de filles indigènes, école d'apprentissage, école-ouvroir, école professionnelle de filles.

Chaque école comprend une ou plusieurs classes suivant l'importance de la population scolaire du lieu; quelques écoles seulement ont cinq ou six classes, mais là plupart n'en ont que deux ou trois.

Le nombre des écoles de filles, après être resté stationnaire vers 1890, quoique faible encore, s'est accru en ces dernières années. Voici quelques chiffres qui montreront le chemin parcouru :

(1) Nous mentionnons aussi les écoles-ouvroirs de *Laghouat*, de *Djemaâ-Saharidji* et de *Biskra*, dirigées par les sœurs *Blanches* et où l'on fabrique des tapis et des broderies.

En 1898, il y avait 5 écoles de filles ou écoles enfantines avec 1300 élèves.

En 1900,	—	7	—	1500 élèves
— 1903,	—	9	—	1950 —
— 1905,	—	11	—	2100 —
— 1907,	—	15	—	2600 —
— 1909,	—	18	—	3300 —

Les écoles sont réparties un peu dans toute l'Algérie : *Alger* (2), *Constantine*, *Bougie*, *Oran*, *Nédroma*, *Mostaganem*, *Bône*, *Orléansville*, *Tlemcen*, *Frenda*, *Bédraïne*, *Aït-Heichem*, *Chellala*, *Koléa*, *Morsott*.

Voici quelques renseignements sur certaines de ces écoles :

L'école des filles indigènes de Constantine, la plus ancienne, fonctionne depuis une vingtaine d'années; elle comprend cinq classes et un atelier d'apprentissage où l'on enseigne les broderies, la préparation et la teinture de la laine, le tissage et la fabrication des tapis. Depuis 1890, l'école s'occupe de perfectionner les broderies constantinoises en argent et en soie et de les adapter à des usages français. Cent cinquante petites indigènes fréquentent cette école.

L'école-ouvroir d'Alger a commencé à fonctionner seulement en 1909; après quelques mois d'existence elle est déjà fréquentée par 120 petites filles réparties tant au cours d'apprentissage que dans les 5 classes.

L'école d'apprentissage d'Oran, l'une des plus prospères actuellement, avec un effectif de 200 élèves, donne un enseignement très varié. A l'atelier, suivant les aptitudes de chaque enfant, divers travaux s'exécutent : broderies tunisiennes et constantinoises sur crêpe, velours, satin; chechias, ceintures oranaises (paillettes et galons en velours), glaces en cuir ornées de perles, porte-monnaie, burnous; fabrication de tapis : tapis de Kairouan, tapis marocain, dit de Rhat, tapis dit de Kalaâ.

A l'école de *Nédroma*, les fillettes confectionnent des

manches de tulle brodées et brodent aussi sur tulle noir, des voiles de fauteuil, des dessus de guéridon et de tabouret de piano.

SECTION IV

Fréquentation.

Aujourd'hui, beaucoup d'indigènes tiennent à ce que leurs garçons fréquentent régulièrement l'école, quelques-uns souvent les conduisent eux-mêmes et viennent se renseigner auprès du maître sur leur zèle et sur leur assiduité. Mais là se borne leur ambition. Des filles, ils ne s'en occupent pas et ne font rien pour les encourager à venir dans nos classes : si la petite fille y vient c'est d'elle-même ou avec l'assentiment de la mère, qui consent à la laisser aller à l'école quand les travaux du ménage ne nécessitent pas sa présence à la maison.

Dans beaucoup de centres, les maîtresses se plaignent des absences irrégulières trop fréquentes; le moindre prétexte est bon pour manquer la classe : visite au marabout ou au cimetière, fêtes, absence du père pendant les moissons, etc. De plus, les filles indigènes quittent l'école vers l'âge de onze ans : c'est le moment où elles prennent le voile et où se produit la séparation des sexes. Désormais, la fréquentation des hommes leur est interdite; elles ne doivent plus sortir qu'avec leur mère, ne plus visiter ni recevoir que leurs parents les plus proches. L'élève d'hier, jeune fille au corps mince et délicat, à la poitrine étroite et aux épaules frêles est mûre pour le mariage. Ainsi chez les arabes, l'adolescence n'existe pas pour la femme; de l'enfance elle passe sans transition à l'état d'épouse et de mère ! Les jeunes filles indigènes se marient, en effet, à un âge qui étonne les européens peu au courant des mœurs et des habitudes

de la population musulmane. Le père n'hésite pas à marier sa fille, dès qu'elle a atteint sa douzième ou treizième année, s'il trouve un *bon parti*, c'est-à-dire si le prix offert par le prétendant lui paraît suffisamment avantageux. Cette précocité des mariages est une des principales raisons qui obligent les filles à quitter de bonne heure l'école.

Jusqu'à présent, la plupart des élèves appartiennent à des ouvriers et à des travailleurs pauvres ou de condition modeste. Les arabes riches des grandes familles gardent jalousement leurs enfants; il n'y a guère que dans la région de Bougie où la classe élevée de la population musulmane envoie ses enfants à l'école. Il y a là un contraste frappant avec quelques autres pays musulmans, comme la Turquie et l'Égypte, où les jeunes filles de l'aristocratie et de la bourgeoisie forment une véritable élite intellectuelle et possèdent une culture littéraire et scientifique très développée.

Beaucoup d'indigènes n'envoient pas leurs filles à l'école parce qu'ils craignent qu'on ne leur donne trop le goût de la liberté et qu'une fois instruites elles n'emploient mal les connaissances acquises. Il faut les convaincre du contraire et leur faire comprendre l'utilité de l'instruction. « Quand on saura dans le monde musulman ce que nous voulons faire de leurs filles, les indigènes n'hésiteront plus à les confier à l'école. Mais il faut tout d'abord se faire connaître et inspirer confiance. Tout est là pour réussir, dans les écoles indigènes, comme dans les autres d'ailleurs (1) ».

Du jour où les parents n'auront plus de doute sur nos intentions, ils ne feront aucune difficulté pour envoyer leurs filles apprendre un métier à l'école. Il est permis d'espérer qu'avec le temps, les indigènes apprécieront

(1) Mademoiselle Quetteville. — Rapport « Bulletin de l'enseignement des indigènes », 1909, p. 13.

mieux les bienfaits matériels qu'ils peuvent retirer de l'enseignement et qu'ils seront plus disposés à nous confier leurs enfants.

SECTION V

Institutions post-scolaires.

Au sortir de l'école, une fois leur instruction achevée, les élèves ne doivent pas être abandonnées à elles-mêmes. L'école doit rester toujours leur *tutrice* et leur *guide*. L'institutrice sera pour les anciennes élèves, la *grande amie*, la *seconde mère* à qui on vient demander conseil et affection. Livrées à elles-mêmes, les fillettes reprendraient bien vite leurs mauvaises habitudes et leurs superstitions si difficiles à déraciner.

Il faut mettre entre les mains des jeunes filles revenues au foyer familial, de quoi travailler : des fuseaux, de la laine et des métiers; de cette façon, elles n'oublieront pas ce qu'elles ont appris. Elles pourront ainsi occuper sagement leurs loisirs et augmenter les ressources du ménage, tout en respectant les usages indigènes qui interdisent aux femmes de quitter l'intérieur familial pour aller gagner leur vie au dehors.

Chaque école de filles a son *comité de patronage* composé de personnes s'intéressant spécialement aux œuvres post-scolaires : les dames patronesses doivent s'occuper tout particulièrement du cours d'apprentissage, chercher de l'ouvrage aux élèves qui quittent l'école, visiter les parents, les malades et aider au recrutement de l'école. Un vaste champ est ouvert à leur dévouement et à leur activité.

Les *cantines scolaires*, qui constituent un puissant moyen de fréquentation et de recrutement, ne sont pas

encore installées dans les écoles de filles, sauf dans deux ou trois établissements où elles fonctionnent actuellement : notamment une, à l'école-ouvrier d'Alger ; les petites filles habitant à une distance assez éloignée, prennent leur repas du matin à l'école.

Une institution qui pourrait également rendre de grands services est l'*Œuvre du Trousseau*. Son but est le suivant : faire confectionner à chaque élève son trousseau. Moyennant une faible somme versée chaque semaine, les enfants reçoivent les matières premières ; les jours de congé elles viennent travailler à l'école où elles se retrouvent avec les anciennes élèves. Le trousseau une fois terminé est conservé à l'école et remis au moment du mariage. Cette œuvre qui fonctionne parfaitement dans beaucoup d'écoles d'européens, pourra aussi rendre de grands services dans l'enseignement des indigènes.

Enfin, de *petites bibliothèques* avec des livres simples ; des *conférences* portant sur des sujets choisis et appropriés (conférences descriptives avec projections) et des *promenades instructives* compléteront utilement l'enseignement de l'école.

SECTION VI

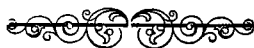
Résultats.

Ce qui fait l'infériorité de la femme indigène, c'est sa vie contemplative, son esprit de fatalisme qui absorbe toute son énergie ; elle ne cherche pas à sortir de l'état créé par les circonstances et ne se préoccupe pas de l'avenir ; elle vit au jour le jour et se contente de peu. Son imprévoyance est la cause de misères et de maladies qu'elle accepte sans rien tenter pour les vaincre. La petite fille qui franchit pour la première fois la porte

de l'école, nous arrive déjà imprégnée de ces tendances fâcheuses; de plus, par nature, l'enfant indigène est menteuse, dissimulée, voleuse, paresseuse, imbue d'un mauvais eprit. A l'école la tâche de l'institutrice consiste à *reformer le caractère de l'élève* et à la rendre studieuse, propre, honnête et franche.

Si l'école ne sert et ne réussit qu'à reformer le naturel, ne serait-ce par là déjà un résultat appréciable ?

Mais l'école fait plus : elle donne à l'élève des connaissances pratiques qui lui permettront plus tard de vivre honnêtement en travaillant et elle la prépare à son *rôle d'épouse et de mère*, en développant en elle des qualités d'initiative, de prévoyance et d'économie domestique qui la rendront plus précieuse à son mari. L'union entre les époux deviendra plus étroite parce qu'elle aura sa base dans des sentiments réciproques d'estime, d'affection et de confiance.



TROISIÈME PARTIE

AVENIR

Institutions à compléter ou à réformer. --- Créations à
réaliser. --- Critiques. ---- Résultats obtenus



PLAN DE LA TROISIÈME PARTIE

Nous venons d'achever l'examen de l'organisation actuelle de l'enseignement des indigènes algériens; nous pourrions peut-être clore ici notre travail sans penser être incomplet.

Cependant, toute étude conduit à une appréciation, à un jugement qui ne va pas sans des critiques et des observations : nous suivrons donc la voie commune.

Tout récemment, le Parlement et les corps élus d'Algérie, d'un commun accord, ont décidé de donner aux écoles indigènes un élan nouveau, de faire pénétrer l'instruction dans les régions jusqu'ici délaissées de notre grande colonie nord-africaine et enfin de simplifier encore les programmes et les méthodes d'enseignement à l'usage des nouvelles classes. Au seuil de cette période nouvelle, nous aurons donc à voir si les créations projetées répondent véritablement aux besoins de la population indigène et si elles réalisent le type le plus désirable.

Notre œuvre scolaire en Algérie s'est déjà traduite par des résultats appréciables, mais il reste beaucoup à faire dans les différentes branches de l'enseignement : médersas, écoles primaires, cours d'apprentissage, œuvres post-scolaires. Ce sera ici l'occasion pour nous de signaler les *changements à apporter* et les *réformes à opérer dans l'avenir* pour compléter l'organisation actuelle.

Enfin, nous ne croyons pas inutile avant de clore ce travail, de consacrer une petite place à l'*étude de l'enseignement des indigènes dans notre jeune et déjà prospère colonie de la Tunisie*. L'Algérie et la Tunisie sont deux pays qui se complètent naturellement; il paraît im-

possible de traiter un problème intéressant l'un, sans envisager comment ce problème a été résolu dans l'autre. C'est pourquoi, bien que ne rentrant pas directement dans le sujet de cet ouvrage, nous étudierons sommairement, en appendice à la troisième partie, l'organisation des écoles à l'usage des indigènes tunisiens, depuis l'établissement du protectorat français.

TITRE PREMIER

ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Nous avons étudié dans les chapitres réservés aux médersas les différentes phases de l'évolution de ces écoles depuis leur établissement par la France en 1850, jusqu'à la période actuelle, réglementée par le décret de 1895, qui a fait entrer les médersas dans une ère de progrès.

Il nous reste à porter une *appréciation* sur l'œuvre accomplie et à *signaler les points qui pourront faire l'objet de modifications dans l'avenir*.

Nous ne *reviendrons pas sur l'enseignement supérieur français* auquel nous avons réservé une place peut-être trop grande. C'est, qu'en effet, il nous semble que les musulmans algériens, même ceux de la classe élevée sont encore trop éloignés de nous par les mœurs, les traditions et la mentalité, pour pouvoir fréquenter nos facultés avec profit. Ceux qui espèrent voir bientôt se dessiner parmi la jeunesse musulmane un mouvement en faveur des hautes études françaises se laissent bercer par des idées chimériques.

La conception même que nous nous sommes faite de l'évolution intellectuelle de nos sujets musulmans nous porte à penser que des années, des siècles peut-être passeront avant qu'une assimilation aussi complète se réalise et que nous voyions beaucoup de jeunes indigènes attirés vers les professions libérales, rechercher les diplômes de docteur en droit ou en médecine !

CHAPITRE UNIQUE

Les Médersas

SECTION I

Utilité des médersas. — Nécessité d'un enseignement bien compris.

Il paraît superflu de déclarer que nous sommes partisan du maintien des médersas (nous nous sommes expliqué suffisamment à ce sujet pour n'être pas obligé d'y revenir), mais nous préconisons la constitution de hautes études musulmanes combinées avec de solides études françaises. Ces écoles, grâce à un enseignement bien ordonné, doivent être un instrument efficace de pacification intime et de rapprochement des races.

Les jeunes élèves formés dans les médersas doivent acquérir une connaissance approfondie de la littérature arabe, du droit et de la théologie, apprendre à pratiquer une religion épurée de toutes les croyances et de toutes les superstitions qui la rendent dangereuse pour nous et « l'entendre (cette religion) dans un esprit libéral exempt d'un fanatisme aveugle et d'un mysticisme déprimant » (1).

De plus, il est nécessaire que nos futurs magistrats possèdent en français des connaissances leur permettant d'utiliser notre langue aussi bien que la leur, et

(1) Bel. — Rapport au Congrès de l'Afrique du Nord de 1908, p. 230.

d'apprécier le rôle grandiose qu'a joué la France dans le monde et les idées généreuses de liberté et de progrès dont elle s'est toujours inspirée.

Si nous voulons garder la confiance des pères de famille, notre premier devoir est d'éviter de froisser brutalement les sentiments religieux des jeunes gens qui viennent à nous. Nos élèves seront musulmans à la sortie de la médersa comme ils le sont à leur entrée; c'est à cette seule condition que nous jouirons du respect et de l'autorité nécessaires pour agir avec efficacité sur leur esprit et sur leur cœur.

Ayant besoin de fonctionnaires indigènes pour la justice et pour le culte, il est nécessaire que les médersas nous fournissent des hommes sur lesquels la France puisse compter. Nous devons à nos sujets musulmans de bons juges et de bons prêtres; nous nous devons à nous-mêmes d'avoir des fonctionnaires qui servent notre influence. Il faut donner à ceux qui doivent être nos principaux agents d'influence un enseignement supérieur véritablement digne de ce nom. C'est le seul moyen de lutter contre la concurrence des universités musulmanes étrangères qui jouissent encore à l'heure actuelle d'un trop grand crédit auprès des indigènes. Il faut donc éviter que nos étudiants aillent demander aux médersas de l'Egypte et du Maroc les connaissances qu'ils pourraient acquérir chez nous.

La question des médersas, de leur prospérité, de leur influence et de leur avenir, se lie étroitement à celle de la justice et du culte musulman; c'est par une administration de la justice bien entendue et bien dirigée que nous irons au cœur de la race indigène, en sauvegardant les intérêts de chaque jour. C'est par un personnel d'élite, d'une moralité à l'abri de toutes les corruptions que nous prendrons sur elle un ascendant croissant et que nous lui ferons goûter la supériorité de notre administration. Nous aurons ce personnel (cadis, bach-adels;

adels, imans, mouderrés) si nous réussissons à attirer dans nos médersas les jeunes gens les mieux doués du côté de l'esprit et du cœur, en leur assurant des carrières honorables et lucratives.

Une institution de la nature de celle des médersas, longtemps régie par une organisation défectueuse, ne peut se modifier du jour au lendemain; cependant, nous avons reconnu que les améliorations apportées par le décret de 1895 avaient porté leurs fruits; la direction et le contrôle de ces établissements confiés à de mains françaises sont une garantie de la valeur de l'enseignement et de leur bon fonctionnement.

SECTION II

Réformes et modifications à apporter. — Points à compléter.

Nous terminons cette étude en indiquant les points sur lesquels les pouvoirs publics doivent concentrer toute leur attention et ceux où il y aurait peut-être lieu de procéder à quelques modifications.

1° Il faut d'abord que *l'accès des médersas soit rigoureusement fermé à tout indigène ne justifiant pas d'une préparation suffisante*. On exige maintenant comme preuve d'une connaissance moyenne de la langue française le certificat d'études primaires, de plus un examen d'admission permet de faire un choix assez sérieux parmi les candidats. Au fur et à mesure que le recrutement devient plus facile, on pourrait se montrer plus sévère. Nous avons souvent interrogé de jeunes étudiants de la médersa et nous avons été *frappé de leur ignorance profonde dans certaines matières où les plus inférieurs des enfants de nos écoles primaires fe-*

raient des réponses satisfaisantes. C'est dans des cours complémentaires bien organisés que tous les futurs candidats, une fois munis de leur certificat d'études, devront passer quelques années, pour acquérir une connaissance de la langue française, de la littérature, de l'histoire et de la géographie qui dépasse sensiblement l'ordre élémentaire. Or, le certificat d'études primaires n'a pas cette portée; il est comme sa dénomination l'indique un ordre élémentaire, il ouvre la porte des médersas à des élèves n'ayant pas un bagage d'instruction assez fourni pour goûter avec fruit l'enseignement de ces écoles. « Les médersas sont réservées à l'élite intellectuelle de la population musulmane. Nous devons éliminer sans hésitation tous ceux qui ne réunissent pas les conditions de moralité et de bons sentiments à notre égard, que nous sommes en droit d'exiger de tout fonctionnaire (1) ».

2° Si l'on veut que les médersas répondent à ce qu'on attend d'elles, *il faut que les études y soient réellement supérieures et d'une haute valeur.* Les maîtres doivent être choisis avec un soin extrême et particulièrement les professeurs musulmans. Ceux-ci, en raison de la grande influence qu'ils sont appelés à exercer sur leurs élèves, doivent présenter de sérieuses garanties d'attachement et de fidélité envers notre pays. Beaucoup de maîtres de cette catégorie appartiennent à la « vieille école », si l'on peut s'exprimer ainsi; ils enseignent depuis un temps immémorial et les changements apportés dans l'organisation et les méthodes ne les ont pas empêché de persister dans les anciens errements. « L'action que nous pouvons avoir sur ces vieux professeurs, nous disait un jour le directeur d'une médersa, est presque illusoire; ils nous opposent la force d'inertie la plus complète! »

(1) Colin. — « Quelques questions algériennes ».

Il importe d'apporter le plus tôt possible un remède à cette situation, en remplaçant les vieux maîtres indigènes par des jeunes, formés dans nos écoles et imbus de nos idées. Peut-être, serait-il possible aussi de diminuer de quelques unités le corps des professeurs musulmans. « De savants maîtres dont le renom dissiperait la défiance des indigènes, des élèves aptes à profiter de leurs leçons, voilà certes des éléments de nature à galvaniser les médersas (1). » C'est ce que nous devons tâcher de réaliser.

3° La question des médersas est liée intimement à celle de la justice et du culte musulman. Si les étudiants consentent à passer plusieurs années dans ces écoles; c'est qu'ils sont *attirés par la perspective de carrières lucratives et honorables* où l'enseignement et les diplômes leur donneront accès. « Les indigènes (gens à l'esprit essentiellement pratique), ne sont pas encore parvenus à ce degré de développement moral où l'on étudie pour savoir, pour cultiver son intelligence et pour l'agrandir (2). » Ce qu'ils recherchent dans l'étude, c'est le moyen de se procurer un emploi (3). Ce sont surtout les fonctions du culte musulman qu'il faut réserver aux diplômés des médersas : loin d'être appelées à disparaître, ce sont des fonctions dont le nombre ne peut que s'accroître. On ne saurait nier l'ardente dévotion des musulmans algériens (4): « Qu'elle soit chez eux l'expression d'habitudes invétérées plutôt que de croyances pro-

(1) Colin. — « Quelques questions algériennes ». Chapitre relatif au Médersas.

(2) Rapport Combes.

(3) Un exemple frappant nous est fourni par la section commerciale créée tout nouvellement à la médersa d'Alger : un nombre infime d'élèves en suit les cours, tout simplement parce qu'en sortant le brevet obtenu ne donne aucun droit à un emploi quelconque.

(4) Colin open. citée.

fondes, peu importe. Il n'en est pas moins indispensable d'éviter qu'elle soit exploitée contre nous. Le Coran, d'ailleurs, contient tout ce qu'il faut pour établir que sans sacrifier de leurs croyances, les musulmans peuvent vivre en bonne intelligence avec des chrétiens. »

Les diplômés de nos médersas croient franchement avoir acquis avec leur brevet le droit absolu de prétendre à une place. Il faut donc et cela est de toute justice réserver exclusivement aux seuls candidats pourvus des diplômes délivrés par les médersas, les fonctions de la justice et du culte musulman en Algérie, et écarter tous les autres candidats comme n'ayant pas les connaissances requises et la culture française indispensable.

4° Parmi les familles riches, il en est très peu qui consentent à faire des sacrifices pour l'instruction de leurs enfants et même il est à noter que la plupart se désintéressent assez facilement de leur avenir dès qu'elles se sont séparées d'eux. La grande majorité des étudiants de nos médersas appartiennent à des *familles d'humble origine*, dont la situation de fortune ne permet pas de subvenir à l'entretien des enfants admis dans ces écoles; la plupart des étudiants, il est vrai, obtiennent des bourses dont nous trouvons le taux *trop faible* : on a beau dire que l'arabe ne le cède en rien sous le rapport de la sobriété au chameau du désert, il me paraît bien difficile que nos futurs fonctionnaires, avec la faible allocation quotidienne dont ils disposent, puissent se loger, se nourrir, pourvoir à leur entretien et à bien d'autres besoins. Avec une bourse un peu plus forte, (1) les étudiants pourraient mener une vie moins misérable et *plus digne* de futurs magistrats au service de la France.

5° Nous avons vu que la division supérieure de la médersa d'Alger se recrutait parmi les étudiants de 4°

(1) 500 francs.

année des trois médersas sans examen d'admission, ce sont les directeurs qui proposent leurs candidats au recteur, qui statue. Il serait, à notre avis, préférable d'*instituer un examen d'entrée*. Le choix pourrait être ainsi mieux opéré et le savoir des postulants contrôlé plus sérieusement, car les directeurs peuvent se montrer plus ou moins sévères dans l'appréciation du mérite de leurs élèves.

6° La question est en ce moment à l'étude de la *création à Bougie d'une quatrième médersa* qui recruterait des étudiants parmi les jeunes kabyles se destinant aux fonctions judiciaires et du culte. L'enseignement, tout en suivant les mêmes principes que celui des autres médersas, présenterait un caractère local, en ce sens que l'on étudierait spécialement les coutumes kabyles. Cette création se réalisera dans un avenir prochain.

La section kabyle des Délégations Financières, à maintes reprises, a réclamé la construction d'une 4^e médersa. A la séance du 14 mars 1904, un vœu fut émis en ce sens, sur la proposition de M. Mahmoud ou Rabah. Cette question fut examinée à nouveau en 1905, M. Ben Ali Chérif signala en ces termes les raisons qui militent en faveur de cette création :

« Beaucoup d'élèves des écoles primaires de la Kabylie hésitent aujourd'hui à demander leur admission dans les médersas de Constantine et d'Alger parce qu'ils s'y trouvent trop loin de leur pays, tandis qu'ils fréquenteraient volontiers la médersa de Bougie où ils se trouveraient dans leur milieu spécial, au point de vue de la langue et des coutumes; d'autre part, cette création pourrait être réalisée sans grande augmentation de dépenses pour le budget, par prélèvement sur le produit des centimes additionnels affectés aux œuvres indigènes, comme on l'a fait pour les médersas d'Alger et de Tlemcen. »

Ce vœu ne reçut pas alors un accueil très favorable

auprès de l'administration algérienne qui craignait pour le budget, du fait de cette construction, une dépense assez considérable.

Enfin, à la session de 1909, les membres de la Délégation kabyle ont renouvelé leur vœu en le motivant ainsi : « Cette création s'impose à Bougie en raison des traditions anciennes de cette ville où les lettres, les sciences, l'astronomie et les mathématiques appliquées furent de tout temps en honneur et firent sa gloire. Cette région kabyle, peuplée de 800.000 habitants parlant la même langue, ayant les mêmes coutumes, trouverait dans cet établissement un débouché pour les élèves de ses nombreuses écoles principales ou préparatoires. »

L'administration est à peu près décidée aujourd'hui à donner satisfaction à la délégation kabyle et prochainement la question sera définitivement tranchée.

A notre avis, la nouvelle médersa trouvera facilement un bon contingent d'étudiants, sans qu'il en résulte de préjudice pour les trois autres. Il ne faut pas oublier que les quelques élèves kabyles qui sont dans les médersas actuelles se font spécialement remarquer par leur zèle, leur bonne volonté, leur amour du travail et leur désir de s'instruire.

Du jour où les jeunes kabyles auront dans leur région même une médersa, ils y viendront nombreux, et leurs parents s'y prêteront d'autant plus volontiers qu'ils verront leurs enfants peu éloignés du foyer familial et dans un petit centre tranquille ne présentant pas les dangers et les distractions des grandes villes.

Ces légères observations que nous avons formulées, n'enlèvent rien aux progrès réalisés, qui témoignent de la vive sympathie et de l'intérêt véritable que la France apporte au développement intellectuel des musulmans de l'Afrique du Nord. Cet ardent désir de réaliser le bien-être de nos sujets musulmans, nul n'était mieux qualifié pour l'exprimer que M. le Gouverneur Général Jonnart,

au courant des besoins et des aspirations de notre colonie. Nous extrayons (1), d'un de ses discours officiels, ce passage dans lequel il donne *quelques conseils* aux jeunes étudiants des médersas : « Jeunes gens, c'est à vous que je m'adresse, car vous êtes à l'âge où les pensées généreuses et fécondes s'implantent et fleurissent le plus facilement dans les âmes. Je voudrais qu'aucun de vous ne quittât cette médersa sans s'être bien pénétré du rôle qui lui revient, sans s'être promis de travailler de toutes ses forces au *rapprochement chaque jour plus étroit des races diverses de ce pays*. Je voudrais qu'en disant adieu à cette maison, vous emportiez du contact de vos maîtres quelques-unes de ces amitiés solides dans lesquelles la différence d'âge, de race et d'éducation primitive ne font qu'aviver l'échange cordial des sentiments et des idées. Oui, nous voulons du fond du cœur que ces enfants de l'Algérie tirent tout le bénéfice possible de la domination française et nous *n'apercevrons pas les prétendues antinomies qu'il y aurait entre leurs intérêts et ceux de leurs compatriotes français* : la colonisation apporte à tous les habitants de ce pays le travail et le bien-être, et, en même temps, elle réclame des indigènes sains et laborieux, honnêtes et instruits des choses de leur état. *Mais dussions-nous ne tirer aucun avantage de leur coopération, nous n'aurions pas d'ambition plus élevée et plus haute que d'améliorer le sort de nos sujets algériens et je me dévouerai toujours avec passion à cette grande œuvre.* »

(1) Discours prononcé à l'inauguration de la médersa de Tlemcen (7 mai 1905).

TITRE II

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

CHAPITRE I

Les Ecoles d'indigènes

SECTION I

*Nouvelles écoles dites : « Ecoles préparatoires
auxiliaires ».*

Pénétrés de l'importance du relèvement de la situation morale de nos sujets musulmans, les pouvoirs publics ont fait depuis plusieurs années des efforts soutenus pour répandre l'instruction primaire parmi eux. Nous avons constaté déjà que l'effectif des élèves indigènes, admis dans les écoles primaires, qui ne dépassait guère 12.000 en 1892, s'est élevé à près de 34.000 au cours de l'année 1909. Mais ce chiffre paraît encore bien faible si l'on met en regard celui de la population musulmane : 4.500.000 individus environ et celui des jeunes indigènes susceptibles de recevoir l'instruction, soit 800.000; on en arrive à constater que l'effectif scolaire n'atteint pas actuellement 40 % de cette population. Mais de ce nombre de 800.000, il convient de retrancher d'abord les filles qui entrent en ligne de compte au moins pour

la moitié et ensuite les indigènes qui vivent loin de toute agglomération, disséminés sur de vastes espaces et qu'on ne peut grouper dans les écoles. En retranchant ces deux catégories, M. le Recteur de l'Académie d'Alger, en 1908, évaluait à 120.000 le nombre des garçons indigènes devant constituer l'effectif scolaire.

Or, si l'on considère que cet effectif ne dépasse pas à l'heure actuelle le chiffre de 34.000, on est obligé de reconnaître que les résultats obtenus jusqu'ici, bien que constituant un sérieux progrès, sont loin d'être suffisants. Cela tient aux difficultés que rencontre l'administration algérienne en raison surtout des dépenses qu'entraînent pour les communes, les créations nouvelles et l'entretien des établissements existants. Les communes sont pauvres pour la plupart et elles ont à faire face aux nécessités les plus urgentes (travaux de voirie et d'adduction d'eau, etc., etc.).

D'autre part, en admettant que l'administration renonce à faire appel au concours des communes, les ressources du budget spécial de l'Algérie ne permettraient pas d'ici longtemps d'accélérer dans les conditions actuelles la diffusion de notre enseignement parmi les musulmans d'Algérie; le crédit annuel consacré à la création d'écoles correspondant à une augmentation d'un millier d'élèves, il faudrait à ce taux une somme de 26 millions environ pour donner accès dans les écoles aux 120.000 enfants masculins qui actuellement ne peuvent y être admis. On ne peut guère songer à faire un pareil effort.

Cependant, le Gouverneur Général de l'Algérie et les assemblées algériennes, ont pensé qu'elles ne pouvaient, sans faillir à leur devoir, laisser plus longtemps la plus grande partie de la population indigène dans l'ignorance complète de notre langue et des conceptions élémentaires de notre civilisation. L'administration a donc recherché les moyens les plus pratiques et les moins dis-

pendieux pour distribuer dans une large mesure l'instruction aux indigènes. Les Délégations Financières, se sont occupées très sérieusement de la question de l'enseignement des indigènes et se sont employées utilement à aider les pouvoirs publics.

Voici, en effet, en quels termes, s'exprimait à la session de 1907 *M. Joly* (1), rapporteur du budget des beaux-arts et de l'instruction publique : « Votre initiative, dit-il, en s'adressant à ses collègues, a soulevé tous les problèmes et les a solutionnés dans un sens éminemment pratique : répandre la langue française chez les indigènes, la langue arabe chez nos colons, fut un de nos premiers soins et cela dans le but d'acheminer peu à peu nos sujets algériens vers les écoles élémentaires et de faciliter les rapports fréquents entre les deux races. »

Plus loin, *M. Joly* exposait la nécessité de faire un nouvel effort pour propager davantage l'instruction parmi les indigènes, tout en réduisant le prix de revient du personnel enseignant, ainsi que celui des constructions de classes. « Il est indispensable, disait-il, de ne pas se cantonner dans la formule actuelle; il faut diminuer les frais, afin d'étendre la zone d'action; il est nécessaire de nous borner à donner aux enfants quelques notions de langage facilitant les transactions, en conservant les plus intelligents pour les diriger vers nos écoles primaires ordinaires. » Et il terminait ainsi : « Lorsqu'en 1860 on organisa l'enseignement à Paris, on fit des classes contenant près de deux cents élèves; en 1870 elles en contenaient encore souvent 70 et ce n'est que peu à peu que ce nombre décrut pour tomber à 50. Il

(1) *M. Joly*, délégué financier, rapporteur du budget de l'instruction publique depuis plusieurs années, a étudié avec compétence et talent toutes les questions concernant l'instruction publique, particulièrement l'enseignement des indigènes.

paraît nécessaire de tenter quelques efforts dans cette voie, si nous voulons sortir la population indigène de son isolement, si nous ne voulons pas nous contenter pour la scolarisation d'une augmentation annuelle d'un millier d'unités, chiffre qui sera bientôt inférieur à l'augmentation normale de la population. »

Un autre délégué financier, *M. Sabatier*, résumait très heureusement en ces termes l'esprit et le programme de l'enseignement destiné aux indigènes : « Apprendre aux indigènes à user de notre langue ; les initier à nos pratiques commerciales et industrielles ; enfin leur inculquer nos méthodes agricoles, c'est-à-dire leur donner un enseignement pratique agricole, qui leur permette de développer leurs moyens d'existence et en même temps d'apporter une meilleure collaboration à l'œuvre de colonisation...

Pour amener l'évolution des indigènes vers le progrès agricole et industriel, point n'est besoin de construire de vastes écoles et d'avoir des professeurs de rhétorique ; c'est surtout un *enseignement par l'aspect*, par l'exemple, que nous devons donner aux indigènes. Il y a là un programme, un plan d'ensemble à trouver, à adapter. Voilà quelle est notre œuvre pour le moment et je la trouve assez grande et assez utile pour nous retenir... » (1)

Dans leur session de 1908, les Délégations Financières se sont prononcées nettement pour l'extension de l'enseignement des indigènes ; elles ont demandé à côté des catégories d'écoles existantes, la construction d'écoles d'un type nouveau, dites *écoles préparatoires auxiliaires* en nombre variable suivant l'importance du douar ou de la tribu où elles seront installées. Ces écoles à une classe, dirigées par des moniteurs indigènes, se-

(1) Séance du 26 mars 1908, délégation des colons. — Compte-rendu des délibérations, p. 125 et 126.

ront groupées autant que possible autour d'une école plus importante à la tête de laquelle se trouvera un maître européen, à qui incombera la direction et la surveillance des petites écoles annexes. Dans ces classes un programme simplifié sera appliqué; on s'efforcera de développer surtout l'enseignement agricole et le travail manuel en adaptant ces enseignements aux cultures et aux industries propres à chaque contrée. Ces notions élémentaires pourront être ensuite complétées dans quelques grandes écoles régionales d'agriculture ou d'apprentissage.

« La dénomination d'*auxiliaires* donnée à ces écoles, dit M. le Recteur (1), indique clairement l'utilité qu'on attend d'elles et portant les règles générales auxquelles seront subordonnées leur organisation et leur fonctionnement. Destinées à donner une instruction élémentaire, très rudimentaire, elles seront installées le plus souvent au milieu de populations rurales, éloignées des agglomérations françaises, avec lesquelles les communications seront rares. On cherchera à y apprendre aux jeunes indigènes un peu de français, de calcul, de connaissances usuelles, à leur inculquer aussi des habitudes d'ordre, de propreté, de probité, à leur faire prendre goût au travail agricole et industriel. Pour reprendre le mot célèbre de l'un des promoteurs de l'en-

(1) Rapport de M. Ardaillon, recteur dans « Exposé de la situation générale de l'Algérie », présenté par M. le Gouverneur Général en 1909, p. 473.

Le *nouveau chef* de l'Académie d'Alger, qui a remplacé M. Jeanmaire en 1909, semble comme son prédécesseur apporter une attention toute particulière à l'enseignement des indigènes. Depuis une année, il a déjà pris l'initiative de réformes et de modifications qui témoignent de son désir de mieux adapter encore les écoles indigènes aux besoins et aux aspirations de nos sujets musulmans. Nul doute que dans l'avenir il n'accomplisse une œuvre très féconde en heureux résultats.

seignement indigène algérien, ces établissements seront avant tout des *écoles élémentaires de civilisation*. »

La création d'écoles auxiliaires n'empêchera pas la construction chaque année des *écoles ordinaires*, au moyen des sommes allouées à cet effet. Depuis ces dernières années, il est construit, au moyen du crédit de 220,000 francs inscrit au budget, 22 écoles nouvelles contenant chacune 50 places qui augmentent ainsi annuellement de 1.100 le contingent des élèves. L'administration continuera à construire ces écoles d'après le type actuel et les règlements en vigueur. Il est nécessaire de continuer à créer de nouvelles écoles d'indigènes dans les villes, où les musulmans vivant côte à côte avec les européens, sont plus susceptibles d'évoluer, de se laisser pénétrer par notre civilisation. Malheureusement, il reste encore beaucoup à faire dans ce sens. Des villes qui comptent plusieurs milliers de musulmans, ne possèdent aucune école d'indigènes; dans d'autres, une seule école existe, alors que trois ou quatre seraient nécessaires. Il convient donc de continuer la création d'écoles de l'ancien type.

A côté de ces écoles à construire dans les centres et agglomérations qui en sont dépourvues, l'administration se propose de créer chaque année 60 écoles auxiliaires qui, au prix de 5000 francs l'une, coûteront au total 300.000 francs ; les moniteurs placés à la tête de ces écoles recevront un traitement annuel de 900 fr. Ces classes recevront 3.000 élèves qui, ajoutés aux 1.100 des écoles du type actuel, donneront un total de 4.100 nouveaux élèves par an.

Les 120.000 garçons indigènes auront donc tous reçu l'instruction dans un délai de moins de 30 ans, 29 ans exactement.

Les crédits nécessaires pour la construction et le fonctionnement des nouvelles classes se répartiront ainsi qu'il suit :

1° Construction de 60 classes à 5000 fr.	300.000 fr.
dont 110,000 francs sur le budget ordinaire et 200,000 francs sur le fonds de réserve. (Aucune part contributive ne serait demandée aux communes pour ces écoles).	
2° Traitement de 60 maîtres indigènes à 900 francs.....	54.000

Total..... 354.000 fr.

Le plan adopté par les Délégations Financières dans leur séance du 15 avril 1908, a déjà reçu un commencement de réalisation. M. le Gouverneur Général, vers la fin de 1908, a fait établir un certain nombre d'écoles indigènes auxiliaires conformes au type préconisé par les Délégations Financières; dès la rentrée d'octobre 1909, les classes nouvellement construites ont ouvert leurs portes; d'autres sont en voie de construction et seront prêtes prochainement.

De son côté, M. le Recteur de l'Académie d'Alger, s'est occupé de pourvoir immédiatement au recrutement des moniteurs. A la date du 18 décembre 1908, il adressait une circulaire aux inspecteurs primaires dans laquelle il les priait de vouloir bien rechercher parmi les anciens élèves européens ou indigènes des écoles primaires ou élèves des cours complémentaires pourvus du certificat d'études primaires, ceux qui paraîtraient aptes à remplir les fonctions de moniteurs et seraient disposés à les accepter. Malgré le peu de temps dont on disposait pour le choix et la préparation de ces nouveaux maîtres, dès 1909, le recteur avait recruté un nombre suffisant de moniteurs pour les écoles qui venaient d'être construites.

La création des écoles auxiliaires a donné lieu, dès le début, à des *critiques nombreuses*; on a qualifié ces nouvelles écoles d'*écoles à bon marché*, de *classes économiques* où les indigènes recevront un enseignement

au rabais tout à fait inférieur et médiocre, donné par des moniteurs inexpérimentés et ne présentant pas de garanties professionnelles suffisantes. Nous nous proposons d'examiner plus loin (1) ces critiques; contentons-nous pour le moment de faire remarquer que les Délégations Financières et l'Administration algérienne ont poursuivi un but louable : faire un emploi plus judicieux des crédits, afin de pouvoir instruire un plus grand nombre d'enfants, tout en leur donnant des connaissances appropriées à leurs habitudes et à leurs besoins spéciaux.

SECTION II

Régime financier.

En 1908, les Délégations Financières algériennes, au cours de leurs discussions sur l'enseignement, ont reconnu la nécessité de modifier l'organisation de l'instruction primaire des indigènes en créant à côté des écoles du type actuel où l'enseignement pratique est insuffisamment développé, d'autres écoles où les élèves apprendront surtout l'agriculture et le travail manuel.

Le plan adopté comprend la création d'*écoles préparatoires auxiliaires*, à une classe, dans lesquelles sera donné un enseignement spécial essentiellement *rudimentaire*, s'il est possible de s'exprimer ainsi : enseignement du français et du calcul, ce qui sera indispensable à l'élève pour pouvoir se mettre en rapport avec la population française et comme complément, notions d'agriculture, de travail manuel et de dessin dans un sens purement pratique et rationnel. En même temps, créa-

(1) Voir Titre II, chapitre II (Personnel enseignant).

tion de *quelques fermes-écoles dans les campagnes et d'ateliers dans les agglomérations plus importantes*. Tel est le premier échelon de l'enseignement à donner aux indigènes. Comme deuxième degré, on *conserve les écoles indigènes actuelles* mais en modifiant encore le programme de l'enseignement toujours dans le même sens : augmentation de l'enseignement professionnel, diminution des études intellectuelles. Ce deuxième échelon, placé dans les villes, doit permettre de recevoir les enfants qui paraîtront plus aptes à poursuivre leurs études.

Cette réforme devait entraîner des conséquences budgétaires assez importantes. M. Joly (1) qui fit sur cette question un rapport très intéressant aux Délégations Financières, se montrait partisan de la création, dans un court délai, d'écoles nouvelles, en nombre suffisant, pour donner place aux 120.000 enfants indigènes qui ne reçoivent pas d'instruction et concluait à cette fin au vote d'un crédit très important. Les assemblées financières algériennes ont pensé avec sagesse qu'elles ne pouvaient se lancer dans une dépense aussi forte et ont décidé de tenter une expérience avant d'adopter une solution définitive. Cette expérience comporte un laps de temps assez long (dix années), pour qu'il soit possible de se rendre compte des résultats obtenus.

Un des points saillants du budget de 1909, est justement la mise en marche des projets d'extension de l'enseignement des indigènes approuvés par les Délégations Financières. Les conclusions adoptées à la suite des délibérations de la Commission de l'enseignement étaient les suivantes :

1° Vote chaque année d'un crédit de 520,000 francs au maximum pendant 10 ans pour constructions sco-

(1) M. Joly en 1907 et 1908 a fait des rapports très documentés sur l'enseignement des indigènes.

lares, qui devait recevoir les affectations ci-après :

220,000 francs destinés à la construction de 22 écoles ancien modèle et 300,000 francs pour 60 classes nouvelles, écoles auxiliaires qui ne devront pas coûter plus de 5,000 francs chacune.

2° A cette somme, il faut ajouter les dépenses de personnel, qui eu égard aux créations projetées s'élèveront à 103,000 francs, dont 54,000 francs pour le traitement de 60 moniteurs indigènes à 900 francs.

Chaque année, les emplois créés l'année précédente, devront être consolidés.

On peut, en somme, distinguer *trois catégories de dépenses* :

a) *Les dépenses de constructions d'écoles auxiliaires*, à une classe, y compris le terrain, le matériel et le logement du maître, qui ne doivent pas dépasser 5.000 fr. Ce chiffre a été arrêté à la suite de plans et de devis dressés par divers architectes, établissant que pour ce prix il est possible d'édifier un petit bâtiment simple et d'aspect riant, avec un matériel réduit où les petits indigènes des douars viendront recevoir une instruction rudimentaire. Quelques membres des Délégations trouvant la somme de 5,000 francs insuffisante, demandaient un crédit de 10,000 francs par école, mais on leur fit remarquer que les nouvelles classes devaient être construites dans les douars et les tribus et que à côté des misérables gourbis ou bâtisses des arabes et du local qui sert d'abri à l'école coranique, l'école auxiliaire paraîtrait une demeure confortable.

b) *Les dépenses de personnel*, qui ont été réduites au minimum. Le choix de moniteurs indigènes témoigne de l'esprit d'économie des Délégations Financières : 900 fr. par moniteur, on ne peut faire moins. Il est certain que si, comme le demandaient certaines personnalités, on avait choisi des maîtres français, le chiffre de 900 fr. aurait du être beaucoup augmenté

c) *Quant à l'entretien des écoles*, les budgets des communes et des douars sont chargés de faire face à ces dépenses.

Les Assemblées algériennes en votant les projets d'extension de l'enseignement des indigènes établis par le Gouvernement Général, ont bien stipulé que les sacrifices auxquels elles consentaient pendant dix ans ne seraient pas dépassés ni pour le personnel, ni pour les constructions, et c'est dans ce sens qu'elles ont décidé qu'il ne fallait sous aucun prétexte aller au-delà des prévisions de 103,000 francs pour le personnel à créer chaque année et 522,000 francs pour les constructions à édifier. C'est donc une somme de 5 millions environ, qui a été affectée pour une période de dix ans aux créations d'écoles et de 1.030.000 francs pour les dépenses de personnel.

Les Délégations Financières en votant les crédits demandés par le Gouvernement Général ont ainsi montré qu'elles n'étaient plus, comme on leur en a fait grief, *hostiles* à l'instruction des indigènes. Plusieurs membres de cette assemblée, au cours de la discussion de 1908, se sont fait l'interprète de leurs collègues dans un sens tout à fait favorable. « Nous sommes tous absolument d'accord, disait M. Joly (1), sur la nécessité de donner une instruction appropriée à la masse indigène que nous voulons voir évoluer vers les idées françaises : c'est le seul moyen de l'amener à nous. » Un autre délégué s'exprimait ainsi dans une séance postérieure (2) : « Nous pensons que les sacrifices que nous allons nous imposer, constitueront la preuve de notre sollicitude envers les populations indigènes de l'Algérie. Ils sont amplement justifiés. Il ne s'agit pas comme on l'a prétendu

(1) Séance du 15 avril 1908. — Compte-rendu des délibérations des Délégations financières, p. 234.

(2) M. Lisbonne, séance 1^{er} Juin 1908.

de donner aux indigènes un enseignement au rabais, mais de faire un emploi plus judicieux de nos crédits, afin de pouvoir instruire un plus grand nombre d'enfants, tout en leur donnant des connaissances appropriées à leurs habitudes et à leurs besoins spéciaux. »

Cette dernière appréciation témoigne évidemment des bons sentiments dont sont animés les corps élus algériens pour notre population musulmane, mais elle révèle une fois de plus la préoccupation constante et peut-être un peu exagérée de ne pas dépasser coûte que coûte les crédits fixés pour la mise à exécution du projet d'extension de l'enseignement des indigènes. Les Délégations Financières ont dit à l'Administration : « Nous vous allouons 5,000 francs par école, 900 francs par moniteur, débrouillez-vous, agissez en conséquence, vous n'aurez pas un centime de plus. »

Le prix de revient de l'enseignement par unité, est évidemment à envisager mais il ne faudrait pas cependant que cette préoccupation primât toutes les autres et qu'on en arrivât à traiter un élève comme on traite un kilomètre de chemin de fer. Il est des choses qui s'évaluent à un centime près, d'autres qui se dosent plus difficilement. La construction d'une voie ferrée est de celles-là, l'instruction est de celles-ci.

Vouloir créer beaucoup d'écoles en dépensant peu est un désir louable, mais il est peut-être à redouter qu'un trop grand fractionnement dans l'emploi des fonds n'ait une répercussion fâcheuse sur la qualité de l'enseignement.

S'intéresser à tous les enfants musulmans et désirer qu'ils soient tous instruits, part d'un bon naturel, mais si on ne doit leur donner que des maîtres imparfaitement expérimentés et des écoles mal organisées, il vaudrait mieux s'en tenir au système actuel. « Peu mais bien », n'est-ce pas la meilleure devise à appliquer.

Gardons-nous de ressembler à un architecte qui au-

rait conçu le plan d'un édifice splendide, mais qui limité par les crédits, lésinerait sur les fondations. Ne vaudrait-il pas mieux qu'il réduisit les proportions de sa bâtisse, plutôt que de la construire sur la terre glaise ou le sable mouvant.

L'avenir nous montrera les résultats obtenus avec les nouvelles écoles ; nous souhaitons que nos observations dernières ne soient pas confirmées par les faits, pour le plus grand bien de nos sujets musulmans : « *Erare humanum est* ».

SECTION III

Institutions auxiliaires.

Dans tout ce qui précède nous n'avons envisagé que l'action de l'école et le rôle de l'instituteur comme *éducateur proprement dit*. Mais à côté de l'école indigène, il y a d'autres institutions que nous appellerons « auxiliaires » et qui tendent à augmenter son action et à prolonger son influence au-delà de l'âge scolaire.

Telles sont d'abord les *œuvres complémentaires* de l'école : *caisse des écoles, cantines scolaires, bibliothèques et comités de patronage*, qui contribuent puissamment à assurer le recrutement, la fréquentation et l'assiduité des jeunes indigènes. Ces moyens d'attirer les enfants à l'école, pourront peut-être paraître à certains, un peu puérils, mais il faut songer que nous sommes en Algérie et que nous avons affaire à des indigènes, à ces « grands enfants » qu'un bibelot attire et qu'un rien peut retenir; n'oublions pas que les familles indigènes de beaucoup de centres sont pauvres et qu'elles consentiront d'autant plus volontiers à envoyer leurs enfants dans nos écoles, qu'elles auront la certitude d'en retirer quelque avantage matériel, si petit soit-il.

Telles sont encore les institutions *post-scolaires* que nous considérons comme une continuation « nécessaire et indispensable » de l'école, encore plus en Algérie qu'en France. L'instituteur, en effet, n'a pas terminé sa tâche lorsqu'il a enseigné pendant le nombre d'heures réglementaires; son influence ne s'arrête pas au seuil de l'école. En Algérie, plus encore que dans la métropole, elle doit *rayonner en dehors et s'étendre aussi loin que possible sur les populations qui l'environnent*.

Il faut pour cela que l'instituteur reste en rapports constants avec ses anciens élèves et avec les parents de ceux qui fréquentent encore l'école. Lorsque l'enfant indigène après 5 ou 6 ans d'études quitte la classe, que devient-il ? Il retourne dans sa famille, sans direction pour le maintenir dans la voie nouvelle que son maître s'est efforcé de lui tracer, il reprend ses anciennes habitudes, celles de sa race, et le travail de l'instituteur est sans résultat. On offre ainsi à cet enfant une instruction française qui le tire en apparence de son milieu, mais qui le laisse ensuite désarmé et incapable de se faire une place entre notre civilisation qu'il n'a encore qu'imparfaitement entrevue et ses habitudes vers lesquelles il se sent de nouveau attiré.

C'est pour éviter ce retour en arrière qu'il est indispensable de constituer auprès de chaque école importante un cours d'adultes et une société d'anciens élèves qui organiseront des conférences, des consultations gratuites et surtout qui seront un *lieu de rendez-vous*, un *trait d'union* entre le maître qui l'a instruit et l'écolier d'hier, lancé maintenant dans la vie. Les sociétés post-scolaires ont un rôle très nettement déterminé à notre avis: à l'école l'enfant indigène reçoit une instruction générale stricto-sensu. Son âge ne permet pas au maître d'exercer l'action éducatrice, moralisatrice qui est, en somme, le but auquel doivent tendre nos efforts et qui rapprochera insensiblement le vainqueur du vaincu.

Or, instruire les indigènes sans les moraliser, sans les éduquer, c'est plus dangereux que de les laisser dans l'ignorance. Les cours d'adultes et les sociétés d'anciens élèves pourront avoir une heureuse influence sur la population indigène; elles amèneront les générations actuelles et futures à travailler, à penser, à vivre un jour de la vie moderne, à comprendre les bienfaits de la civilisation, à aimer la patrie française et à lui gagner le plus grand nombre possible de cœurs et de volontés.

Les musulmans d'Algérie ne *sont pas rebelles* à l'influence française, mais elle ne les a pas tous conquis. Nous devons être et demeurer les artisans dans ce travail de rapprochement. Nous voyons l'Algérie musulmane dans l'avenir, au terme de cette évolution que nous désirons, tout imprégnée de nos idées, de nos sentiments, pratiquant la langue française et rapprochée de la France par un idéal commun d'aspirations, d'activité ingénieuse et ordonnée, de désintéressement et d'honneur. A ces grands résultats désirés ardemment, les institutions post-scolaires *concourront d'une manière efficace*, c'est pourquoi nous espérons que dans un avenir prochain l'administration *étendra et développera* dans toute l'Algérie leur organisation qui est encore bien *imparfaite*.

§ I. — *OEuvres complémentaires de l'école.*

Nous comprenons sous cette dénomination un certain nombre d'institutions qui contribuent à assurer le recrutement, la fréquentation de l'école et l'assiduité des élèves. Nous indiquerons ensuite une autre catégorie, les institutions post-scolaires qui produisent leur action bienfaisante après l'école, dont elles sont le prolongement et la continuation.

1° Les Caisses des Ecoles

Elles ont pour but d'assurer la fréquentation scolaire en venant en aide aux enfants pauvres de l'école; leur organisation a fait l'objet, en Algérie, de quelques règles spéciales. L'institution de ces caisses dans les communes est prescrite par l'art. 17 de la loi du 28 mars 1882, mais les §§ 2 et 3 de cet article ne sont pas applicables dans notre colonie (décret du 8 novembre 1887), art. 16.

Les caisses des écoles accordent aux élèves les plus assidus et les plus méritants des récompenses consistant en fournitures scolaires, livres, vêtements, outils et ustensiles utiles; elles peuvent aussi allouer des bourses en primes d'apprentissage mensuelles, aux élèves sortant d'une école primaire publique âgés d'au moins treize ans et qui seront placés comme apprentis chez un artisan ou un cultivateur; ces apprentis restent sous le patronage de cette institution (1).

En Algérie, dans les villes où se trouvent à la fois des écoles d'européens et des écoles d'indigènes, il n'y a qu'une seule caisse pour les deux catégories d'écoles : le comité placé à la tête de cette œuvre philanthropique recueille des fonds et reçoit des subventions de la municipalité, dont il fait bénéficier les enfants indigènes et européens. Dans les centres où il n'y a que des écoles d'indigènes la caisse des écoles s'occupe seulement des indigènes.

Malheureusement, la caisse des écoles n'est pas organisée partout et là où elle existe, *elle manque souvent de fonds*, ce qui ne lui permet pas d'agir aussi généreusement qu'elle voudrait. Il faut espérer que les municipalités comprendront l'utilité de cette institution et contribueront à sa prospérité en lui accordant de larges subventions.

(1) Décret du 9 décembre 1887, art. 15.

En 1909, on comptait 21 caisses des écoles dans le département d'Alger. Les recettes se sont élevées pour cette année à 30,187 francs et les dépenses à 16,994 fr.; il restait disponible une somme de 13,258 francs.

Malgré la fête annuelle de l'école laïque qui avait pour objet l'an dernier de fêter le cinquantenaire de cette institution et d'en faire ressortir les avantages, le nombre des caisses n'a pas augmenté. Sauf à Alger et dans quelques grands centres comme Orléansville, Blida, Maison-Carrée, les municipalités s'y intéressent très peu.

2° *Cantines scolaires*

Les cantines scolaires sont un moyen très efficace pour retenir les enfants à l'école et rendre service aux parents. Dans la campagne où les élèves habitant des fermes isolées ont à parcourir quatre ou cinq kilomètres pour venir en classe, on ne peut raisonnablement obliger ces enfants à faire quatre fois par jour pareil chemin. C'est pour éviter le double voyage de midi et assurer aux élèves un repas simple, mais proprement préparé et chaud que les cantines ont été organisées. Dans un certain nombre d'écoles elles reçoivent ordinairement des subventions de la commune et du comité de patronage de l'école. De plus, les enfants qui le peuvent, versent une somme modique pour chaque repas pris à l'école; les élèves indigents sont admis à prendre *gratuitement leur repas à la cantine*.

Nous pouvons citer comme modèle la cantine de l'école indigène, annexée à l'école normale de Bouzaréa, que nous avons vu fonctionner et dont la création remonte à 1892. Destinée à assurer le repas de midi à un nombre moyen de 70 élèves fréquentant l'école, la cantine pourvoit à ce service au moyen de subventions de

l'Etat, de la commune de Bouzaréa et d'une certaine somme versée par le Comité de patronage. Le menu très sainement apprêté, se compose d'une soupe grasse avec viande et légumes, ou d'une soupe maigre aux légumes, le pain est à discrétion; les élèves restent libres d'apporter ce qui leur plaît pour compléter leur déjeuner; très peu usent de cette faculté, presque tous se contentent des plats qui leur sont servis et qui d'ailleurs sont excellents.

Nous voudrions voir des cantines semblables dans toutes les grandes écoles d'indigènes, car les familles apprécient hautement les bienfaits d'une telle institution qui assure à leurs enfants une nourriture saine, gratuite ou d'un prix minime.

3° *Comités de patronage*

Des comités de patronage seraient également très utiles pour assurer la *fréquentation des élèves* indigènes, en récompensant l'assiduité et la bonne conduite.

Composés d'européens et d'un certain nombre de notables indigènes connus pour leur sympathie envers la France et présidés par le maire de la commune, ils trouveraient des ressources dans les subventions de la municipalité et dans les dons des riches musulmans. L'influence des notables indigènes nous serait d'une grande utilité pour contrebalancer la méfiance qu'ont encore dans certaines régions les arabes pour notre enseignement.

Le Comité de patronage de l'école indigène de Bouzaréa dispose d'un crédit annuel de 200 francs accordé par l'Etat: une partie de ce crédit est versée à la cantine en faveur des élèves indigents, le reste sert à l'achat de chéchias, de gandouras, de souliers et de blouses qui sont distribuées aux petits indigènes à l'entrée de l'hiver.

4° Bibliothèques.

Un crédit de 8,000 francs inscrit au budget a permis, en 1898, de créer dans les écoles indigènes les plus importantes, de petites bibliothèques scolaires; leur nombre a augmenté assez rapidement en ces dernières années (1). Cette institution mérite d'être encouragée et généralisée, car elle fait de chaque école comme un *petit centre intellectuel* où non seulement les enfants, mais aussi les adultes, vont puiser l'instruction en se divertissant. On trouve dans ces petites bibliothèques des livres en français (histoires de voyages, récits de la vie des grands hommes, etc...) et aussi quelques livres en langue arabe pour les lettrés de la commune. Quelques bibliothèques (2) sont abonnées à des publications intéressant le monde musulman tels que la *Revue du Monde musulman*, la *Revue de l'Islam*, le *Tunisien*, le journal arabe *Kaakeb Ifriquia* ou à des publications périodiques françaises comme les *Annales littéraires et politiques*, la *Lecture pour Tous*, la *Vulgarisation scientifique*, etc.

La création de bibliothèques et l'ouverture de cabinets de lecture procurent aux écoliers indigènes, aux anciens élèves et aux familles mêmes une *saine distraction*; de plus, par les livres, par les revues scientifiques et littéraires nous mettons leur jeune expérience et leur curiosité en contact avec le savoir le plus varié, le plus vivant et le plus éprouvé.

(1) Dans presque toutes les écoles, il y a une collection de livres instructifs plus ou moins riche ; c'est seulement dans les écoles principales que l'on trouve de *véritables bibliothèques*.

(2) Rentre dans cette catégorie, la bibliothèque de l'école indigène de la rue Montpensier à Alger qui comprend une collection de plus de 350 volumes, choisis spécialement et tout à fait à la portée des jeunes lecteurs indigènes.

§ II. — *Institutions Post-Scolaires.*

Aux jeunes indigènes, une fois leur scolarité terminée, nous devons encore apporter notre appui, en entretenant les connaissances acquises à l'école, en *développant chez eux les idées si nécessaires de mutualité, de prévoyance et d'assistance*, en aidant ceux qui le méritent à se créer une situation honorable et enfin en favorisant les relations amicales entre les anciens élèves des écoles indigènes. Un certain nombre d'institutions post-scolaires tels que *cours d'adultes, conférences, comités de placement, sociétés d'anciens élèves* répondent à ces besoins.

1° *Les cours d'adultes.*

Les cours d'adultes dont l'efficacité est si grande que dans presque toutes les écoles de France, ils ont été organisés en ces dernières années, ne sont pas moins nécessaires en Algérie pour *renforcer et étendre l'influence de notre instruction* dans la population indigène. En effet, ils ont pour but de permettre à ceux qui n'ont pas pu fréquenter l'école ou qui n'y sont pas restés suffisamment longtemps pour acquérir des connaissances assez étendues, de compléter après le travail journalier leur instruction trop rudimentaire. Ils permettent aussi aux indigènes totalement ignorants de notre langue et qui ne peuvent entrer chez des commerçants, désirant des employés parlant et écrivant le français, de se placer après avoir acquis au cours du soir les notions qui leur manquaient.

Les premiers cours d'adultes indigènes remontent à une époque assez lointaine : en 1892, la Chambre des Députés, sur la proposition de M. Burdeau, inscrivait

au budget une somme de 3,000 francs. M. le sénateur Combes, dans son remarquable rapport (1), applaudissait à cette initiative et espérait que les villes algériennes se piqueraient d'émulation pour profiter de ce premier crédit. « Il est, disait-il, une institution trop peu pratiquée, et qui est faite pour *prolonger l'action de l'école primaire* au-delà de l'âge scolaire ou pour la *suppléer* : c'est le cours d'adultes. S'il était possible de l'établir en Algérie partout où existe une école d'indigènes, l'influence de notre instruction en serait singulièrement renforcée. Non seulement les notions de l'école s'affermiraient par la continuité de l'enseignement, mais elles provoqueraient des réflexions de plus en plus personnelles et indépendantes. L'adolescent approfondirait dans sa méditation solitaire ce que l'enfant aurait accepté de confiance sur la parole du maître. Nous entrevoyons dans le cours d'adultes autant et plus que dans l'école primaire, la *force morale* qui triomphera des préjugés des indigènes. Malheureusement le temps n'est pas venu de songer à une organisation générale des cours d'adultes indigènes. »

Dans les années postérieures un crédit annuel de 8,000 francs permit d'étendre ces cours et d'en ouvrir dans les villes et centres de population agglomérée assez forte. Actuellement, grâce au concours financier de l'Etat, du Gouvernement Général et des municipalités qui fournissent le local et l'éclairage et de certaines sociétés privées comme la Ligue de l'Enseignement et l'Alliance française, le nombre (2) des classes du soir a beaucoup augmenté. A Miliana, Oran, Constantine,

(1) Rapport sur l'enseignement primaire en Algérie, p. 143 et 144.

(2) En 1905 on comptait 94 classes d'adultes avec 3.300 auditeurs.

— 1907	—	108	—	1.216	—
— 1909	—	115	—	4.500	—

Alger, Médéa, les cours ont lieu pendant les mois d'hiver (d'Octobre à Pâques), plusieurs fois par semaine et sont suivis régulièrement par cent à cent cinquante auditeurs employés, travailleurs, petits commerçants, adolescents cherchant une profession et venant compléter ou commencer l'étude de notre langue pour faciliter leurs rapports commerciaux, industriels et administratifs, avec les Français.

Les cours d'adultes lorsqu'ils sont dirigés par des *maîtres intelligents* qui savent rendre leur enseignement *attrayant* en faisant suivre les leçons de petites causeries, de projections lumineuses, de lectures appropriées produisent d'excellents résultats.

Ainsi le cours d'adultes organisé à l'école indigène de la rue Montpensier, à Alger, est fréquenté chaque année par deux cents auditeurs : il comprend trois classes et a lieu trois fois par semaine. Les indigènes, nous disait le directeur, sont attentifs, appliqués et font preuve du meilleur esprit.

Le cours d'adultes est une œuvre *utile et moralisatrice* bien considérée par les indigènes; il faut continuer à la développer dans toutes nos écoles d'indigènes.

2° Les comités de placement

Les Comités de placement doivent être rapprochés du cours d'adultes dont ils contribueront à *assurer le succès*; ils pourraient n'être qu'une dépendance de la société d'anciens élèves de l'école ou une institution séparée.

Composés de personnes s'intéressant à la population indigène, ils s'occuperaient spécialement de *trouver une place* aux élèves à leur sortie de l'école et leur faciliteraient l'entrée dans la vie; l'instituteur qui serait président, donnerait des renseignements sur les anciens

élèves qui demandent une situation et ne ferait aider que ceux dont la conduite et la moralité sont irréprochables.

Des *bourses d'apprentissage* pourraient être accordées à certains élèves qui seraient placés chez des artisans connus, soit indigènes, soit européens et apprendraient ainsi à devenir de bons ouvriers ou bien le Comité placerait chez des colons ceux qui désireraient devenir agriculteurs. C'est à ce comité que devaient s'adresser les commerçants, les industriels et les patrons qui auraient besoin d'employés ou d'ouvriers.

3° Sociétés d'anciens élèves.

Ces sociétés réunissent en associations amicales les anciens élèves de chaque école, *continuent et fortifient les relations ébauchées sur les bancs de l'école* et servent de *trait d'union* entre les nouveaux et les anciens élèves qui sont heureux d'apporter leur appui et leur sympathie aux enfants de la maison où eux-mêmes ont passé une partie de leur jeunesse.

Très peu de sociétés de ce genre existent dans les écoles d'indigènes. Il ne serait guère en être autrement chez un peuple où les idées d'association, de mutualité et de prévoyance sont si *imparfaitement développées*. Dans quelques écoles de Kabylie et à Tlemcen, des sociétés d'anciens élèves se sont formées il y a quelques années, mais elles ne prospèrent pas, car elles manquent de directeurs suffisamment actifs et dévoués.

Une seule à l'heure actuelle a réussi à grouper un nombre important d'adhérents et a obtenu des résultats qui font bien augurer de l'avenir. Nous voulons parler de la *Rachidia*, c'est le nom donné à l'association amicale des anciens élèves des écoles arabes-françaises d'Alger. Cette association qui est placée sous la prési-

dence de M. Sarrouy (1), directeur d'école indigène à Alger, constitue une véritable *œuvre de mutualité*. Elle a, en effet, pour objet, disent ses statuts : 1° d'entretenir des relations amicales entre les anciens élèves des écoles arabes-françaises; 2° de prendre l'engagement moral de venir en aide à ses membres en toute occasion; 3° de créer des cours, conférences et autres œuvres post-scolaires pour leur permettre de s'entretenir dans la connaissance du français et dans le culte des idées françaises; 4° de propager l'instruction parmi les indigènes; 5° d'encourager les élèves fréquentant les écoles indigènes et de les aider si cela est nécessaire à leurs débuts dans la vie.

La société dispose d'un budget d'environ mille francs. Avec cette somme elle distribue des chemises confectionnées, des coupons de toile pour gandouras, des paires de chaussures, des bons de pain et quelquefois des secours en argent en cas de maladie.

« Notre société est avant toute chose, dit un appel lancé aux adhérents (2), une *caisse des écoles*, spéciale aux indigènes. Huit écoles à Alger, plus de mille enfants reçoivent de nous des secours en nature. Aux jeunes gens plus avancés en âge et en instruction, issus de nos établissements scolaires après avoir acquis les connaissances élémentaires et pratiques qu'ils enseignent, nous offrons, si leurs aptitudes justifient l'intérêt que nous sommes heureux de leur porter, l'appui bienveillant de nos relations pour les aider à choisir une carrière et à

(1) M. Sarrouy est le président fondateur de la « *Rachidia* » depuis sa création en 1902, il a déployé un zèle et un dévouement sans bornes pour vaincre l'indifférence ou l'hostilité de beaucoup de personnalités et il a réussi à grouper autour de son association un « *faisceau* » de solides sympathies sur lesquelles il peut compter.

(2) Appel aux adhérents, dans le 1^{er} Bulletin de la « *Rachidia* » 1909, p. 6 et 7.

entrer en apprentissage. Nous devenons ainsi un *Comité de patronage*. Pour ceux-là et pour d'autres plus cultivés qui se destinent aux carrières libérales ou administratives, nous instituons des *cours d'adultes*, nous créons des *bibliothèques*, nous ouvrons des cabinets de lecture. Nous mettons par l'enseignement complémentaire, par les livres, par les revues scientifiques et littéraires leur jeune inexpérience et leur saine curiosité en contact avec le savoir le plus varié, le plus vivant, le plus éprouvé. Enfin, à tous nous donnons périodiquement le régal, toujours apprécié, des conférences populaires en langue française ou en langue arabe, des fêtes et des réunions amicales. »

Désirant étendre l'action de la société, le comité de la *Rachidia* a décidé, en 1909, la création de *sections* dans les villes de l'intérieur. C'est ainsi que deux sections ont été fondées dernièrement : l'une à *Mostaganem* comptant déjà 80 membres, est appelée à jouer un rôle important dans le milieu indigène de la région; l'autre est en formation dans le poste frontière de *Berguent* où grâce à la bienveillance de l'autorité militaire elle prospérera rapidement.

L'appui de l'administration académique et du Gouvernement Général est acquis depuis longtemps à la *Rachidia* dont le caractère philanthropique et social est d'autant plus remarquable, qu'en dehors des membres honoraires, cette société est composée entièrement d'indigènes.

Dans cette étude des œuvres du relèvement de la situation matérielle et morale des indigènes, nous ne pouvons passer sous silence une association qui sans être une société d'anciens élèves s'en rapproche par son but et son action : nous visons la *Société d'études littéraires, scientifiques, économiques et sociales musulmanes*

qui a été fondée à Constantine en 1907 par M. Arripe (1), vice-président du Conseil de Préfecture, avec le concours de notables indigènes sous la dénomination de *Cercle Salah Bey*. Cette association a pour but de revivifier les arts et les industries indigènes et de propager parmi les populations musulmanes de l'Algérie, les œuvres de mutualité, d'assistance et de prévoyance. A cet effet, elle organise des lieux de réunion où les travailleurs musulmans de toutes catégories peuvent une fois leur tâche finie, se distraire et s'instruire. Elle établit des bibliothèques pour ses adhérents et organise de fréquentes conférences littéraires, scientifiques et artistiques. Voulant témoigner tout l'intérêt qu'il porte à la nouvelle société, M. le Gouverneur Général Jonnart a accepté d'en être le président d'honneur et a également autorisé le président à instituer à la médersa de Constantine des conférences de législation sociale pratique destinées aux élèves de cet établissement et aux fonctionnaires musulmans.

Nous indiquons encore pour mémoire, une autre *Société de secours mutuels indigène* constituée en 1897, à Alger, sous la présidence de M. Ali Chérif. Cette société n'a eu qu'une existence éphémère. Par suite de l'indifférence des membres du Conseil d'administration qui avaient fini par se désintéresser complètement de leur mission et aussi de l'insouciance des sociétaires dont la plupart ne payaient plus leurs cotisations, elle a dû être dissoute en 1908.

Telles sont les différentes œuvres scolaires que l'on peut grouper autour de l'école et qui en sont le complément indispensable. Pour ne pas trop élargir le cadre

(1) M. Arripe aujourd'hui secrétaire général de la Préfecture de Constantine, est à la tête de toutes les œuvres, ayant pour but le relèvement de la condition matérielle et morale de nos sujets musulmans et contribue puissamment à leur développement.

de cette étude, nous n'avons pas voulu entrer dans tous les développements que comporterait l'organisation de certaines institutions. Mais si succinct que soit cet exposé, il permet de se faire une idée des *quelques résultats obtenus* et des *efforts très grands qu'il faudra fournir dans l'avenir pour développer « l'enseignement complémentaire. »* Tous ceux qui s'intéressent aux questions touchant les indigènes, constatent combien les idées d'assistance mutuelle, de prévoyance et d'épargne sont *peu développées* dans la population musulmane. C'est à peine si dans un certain nombre de sociétés de secours mutuels européennes, on rencontre quelques adhérents indigènes. Nous sommes persuadé que par les œuvres post-scolaires, nous arriverons à faire *comprendre aux indigènes l'utilité* des œuvres de prévoyance et d'assistance, des sociétés de crédit agricole, de secours mutuels et des caisses de retraites, etc... qui en leur donnant plus de bien-être et en leur assurant des ressources pour leurs vieux jours amélioreront leur situation matérielle à laquelle nous devons nous intéresser tout en travaillant à leur relèvement intellectuel ! (1)

CHAPITRE II

PERSONNEL ENSEIGNANT

Les Délégations Financières, désireuses de voir

(1) *Le Congrès international de l'enseignement primaire* qui a tenu ses assises en août 1910, a émis dans sa séance de clôture un vœu que nous sommes heureux de reproduire :

rayonner dans toute l'Algérie l'enseignement élémentaire et d'instruire le plus grand nombre possible d'enfants indigènes, ont décidé, dans leur session de 1908, la création, chaque année, de 60 écoles nouvelles, d'un type spéciale, dites *écoles préparatoires auxiliaires*, qui seront disséminées dans les centres indigènes non encore pourvus. Le prix de construction de ces écoles à une classe tout à fait rudimentaires ne sera pas élevé ; les Délégations ont voulu réduire les frais au strict minimum.

Si le problème de la construction des *écoles économiques*, avec des crédits limités est assez facilement résolvable, il n'en est pas tout à fait de même de celui du recrutement du personnel. *Comment trouver les 60 moniteurs destinés à constituer le personnel des nouvelles classes ? Comment organiser leur préparation ?* Pour solutionner ces deux graves questions, des moyens différents ont été proposés par l'administration algérienne, les Délégations Financières et quelques membres particulièrement qualifiés de l'enseignement. Nous croyons nécessaire de résumer brièvement les *opinions* émises à ce sujet et d'indiquer les *solutions* qui ont prévalu.

SECTION I

Recrutement des maîtres.

1^{er} Système. — Utilisation des tolbas des écoles coraniques.

Certains, tout d'abord, ont songé à utiliser les instituteurs musulmans, les *tolbas des écoles coraniques*.

« Le Congrès estime que l'instruction publique est insuffisante et émet le vœu qu'elle soit complétée par l'école complémentaire obligatoire et par les œuvres post-scolaires. »

Nous voulons des maîtres à bon marché pour nos classes rudimentaires, disent les auteurs de ce projet : les tolbas ne savent pas grand chose, c'est vrai, mais pourvu qu'ils connaissent notre langue, ils pourront arriver assez facilement à donner convenablement l'enseignement très élémentaire et très simplifié déterminé par le nouveau programme.

Nous serons très bref sur ce point, car notre conviction *intransigeante* est que nous ne pouvons pas compter pour mener à bien notre œuvre de civilisation française, sur l'aide des tolbas. D'abord, ils ne savent pas le français, ils n'ont aucune connaissance en dehors de celle du Coran et ils ne peuvent à notre avis en acquérir, puisque la plupart ignorent totalement notre langue. Ensuite, les tolbas sont par éducation et par profession, des *fanatiques*, ce sont nos pires ennemis. Un taleb qui enseignerait autre chose que le Coran, ne serait plus un taleb. Il perdrait toute considération et toute autorité dans les milieux indigènes. D'ailleurs, dans l'état actuel des choses, les tolbas ne peuvent nous être d'aucune utilité, leurs écoles perdent (comme nous avons déjà eu l'occasion de le dire, en étudiant l'enseignement privé musulman) de jour en jour leur raison d'être et si elles sont maintenues actuellement c'est uniquement pour ne pas *blesser la population musulmane*, mais dans un avenir que nous espérons *prochain*, il y a tout lieu de penser que tolbas et écoles coraniques disparaîtront complètement.

Enfin, l'instruction des indigènes étant plutôt une œuvre *morale et politique* qu'une œuvre universitaire, la tâche la plus importante n'est pas l'enseignement à donner à des enfants de 8 à 13 ans; ce qui est le plus intéressant, c'est le *rayonnement de notre influence dans les milieux indigènes*. Pour faire pénétrer l'idée française, nous n'irons pas jusqu'à dire qu'il faut avoir des modèles de vertu et de science à la tête des écoles rudi-

mentaires, mais il est au moins nécessaire que les maîtres soient bien pénétrés de l'importance de la civilisation française et désireux d'en faire apprécier les bienfaits par les populations près desquelles ils sont envoyés. C'est là, à notre avis, le rôle le plus important. Jamais avec des tolbas nous ne pourrions arriver à ce résultat.

2° *Système. — Emploi de moniteurs français.*

Un deuxième système préconisé par un certain nombre de membres des assemblées algériennes et par l'administration du Gouvernement Général consiste à employer dans les nouvelles écoles soit des *instituteurs français*, soit des *moniteurs français*, choisis parmi les fonctionnaires ou agents retraités, les anciens militaires et même les artisans capables de donner aux indigènes les éléments de langue française qui leur sont indispensables. Au cours de la discussion qui se produisit à ce sujet à la session des Délégations Financières de 1908, un des membres (1) s'exprimait ainsi : « Nous avons eu pour la plupart l'intention en demandant qu'il soit donné aux indigènes un enseignement pratique de faire pénétrer avant tout l'idée française parmi la population musulmane et en même temps de leur apprendre des méthodes absolument pratiques d'agriculture ou d'industrie suivant les endroits où se trouveront ces écoles. Or, il me semble que c'est un véritable non sens de vouloir faire pénétrer chez les indigènes l'idée française à l'aide de moniteurs arabes. Il me semble aussi, que c'est contraire à la vérité et au but que nous nous proposons, c'est-à-dire arriver à une solution pratique

(1) M. Rivaille, délégué colon. — Délégations financières compte-rendu 1908, p. 7276.

en faisant instruire par leurs correligionnaires les jeunes musulmans, car les moniteurs qui sortent de l'Ecole Normale de la Bouzaréa ou d'ailleurs n'ont pas de méthodes didactiques; ils ne peuvent faire un cours, ils ne raisonnent pas sur les choses qu'ils enseignent, en un mot ils ne savent pas enseigner et c'est un véritable danger que de leur laisser la direction de l'éducation de leurs concitoyens. Ce sera probablement le plus grand écueil à la réussite du programme que nous allons adopter. »

D'autres délégués se montrèrent moins intransigeants et tout en demandant que les premiers maîtres nommés soient français, ils ne s'opposaient pas à ce que plus tard on fit appel à un certain nombre de moniteurs indigènes.

L'emploi d'instituteurs français ou de fonctionnaires ou agents retraités dans les écoles auxiliaires *ne paraît guère possible*. Une préoccupation *d'ordre budgétaire* a conduit comme nous le verrons, la Commission de l'enseignement des indigènes (1) à faire choix de moniteurs indigènes. On a voulu créer beaucoup d'écoles et nommer beaucoup d'instituteurs avec peu d'argent. C'est dans ce sens qu'il a été décidé de ne payer l'instituteur que *900 francs* en moyenne; or, ce n'est pas avec une pareille somme que l'on trouvera des instituteurs français; ceux-ci ont un traitement moyen de 2,000 fr.; nous sommes loin des 900 francs accordés pour chaque moniteur. Nous ne croyons pas non plus qu'il serait possible de recruter beaucoup « d'instituteurs du Gouvernement Général » comme on les a appelés, c'est-à-dire fonctionnaires ou agents retraités, anciens militaires qui consentiraient à renoncer à leur vie paisible pour aller vivre dans un douar, au milieu de la population

(1) Commission de l'enseignement des indigènes des Délégations financières.

indigène et exercer le métier de moniteur. De plus, on ne s'improvise pas instituteur du jour au lendemain sans préparation, même lorsqu'il s'agit d'inculquer à des indigènes les premières notions de notre langue et quelques règles d'arithmétique; nous ne concevons pas très bien, un ancien gendarme par exemple transporté dans un douar et employant les loisirs de sa retraite à faire la classe.

Ce n'est pas à dire pour cela que l'emploi de *moniteurs indigènes* résout toutes les difficultés : chaque solution a ses inconvénients et ses avantages. Si l'on prend des moniteurs indigènes, il faut leur donner un enseignement pédagogique spécial pour enseigner le français. Si l'on choisit des moniteurs français, il faut qu'ils connaissent parfaitement l'arabe. D'où *deux difficultés* : difficulté de trouver des français connaissant l'arabe et difficulté de ne recruter que des moniteurs qu'il faudra préparer spécialement.

3^e Système. — *Emploi de moniteurs indigènes.*

L'emploi de moniteurs indigènes nous paraît néanmoins *préférable* : c'est la solution à laquelle se sont ralliées finalement les Délégations Financières et l'Académie d'Alger. Avec les programmes réduits et simplifiés qui doivent être appliqués dans les écoles auxiliaires, des moniteurs indigènes pourront être employés utilement; il n'y a pas besoin d'un maître français pour apprendre aux indigènes à parler le français; il suffit de prendre un homme qui soit capable de leur faire comprendre que ceci est un encrier, que cela est un livre, etc.... Il est nécessaire, en outre, qu'il soit *discipliné*, ne disant jamais de mal de la France et *respectueux* vis-à-vis de ses chefs. Ce sont là les sentiments qui doivent animer nos sujets musulmans; si malheureusement tous

n'ont pas encore accepté loyalement notre domination pacifique nous pouvons trouver néanmoins un nombre suffisant d'indigènes dont la loyauté et le dévouement nous sont acquis.

L'emploi de moniteurs indigènes dans les nouvelles classes, n'est pas une innovation, nous en avons actuellement à la tête des écoles préparatoires. Nous avons précédemment *mis en doute* la valeur éducatrice de ces maîtres, bien souvent nommés sans avoir été initiés à leur tâche, nous avons même ajouté que dans de telles conditions leur présence au milieu de leur correligionnaires était pour nous un *danger* plutôt qu'un instrument de civilisation et de pacification.

Loin de nous, la pensée de revenir sur notre première appréciation, qui se justifie dans l'état actuel par l'absence totale de préparation pédagogique de la plupart des moniteurs placés à la tête des écoles préparatoires, lesquels possèdent seulement comme attestation de leur savoir un modeste certificat d'études. L'autorité académique et les assemblées algériennes en décidant l'emploi de moniteurs pour les écoles auxiliaires ont considéré comme le point capital du nouveau projet d'extension de l'enseignement chez les indigènes et comme un facteur du succès final, *la préparation toute spéciale des futurs moniteurs*, qui ne seront nommés à un poste qu'après plusieurs années d'études et d'éducation pédagogique. C'est dans ces conditions que nous admettons le choix de moniteurs indigènes.

Comme il fallait s'y attendre, des divergences se sont produites sur la façon d'organiser cette préparation.

SECTION II

Préparation des moniteurs destinés aux écoles auxiliaires.

Deux systèmes ont été présentés : formation des mo-

moniteurs au cours normal de l'école de Bouzaréa, ou bien préparation dans les cours complémentaires annexés à certaines écoles indigènes.

1^{er} Système. — Formation des moniteurs au Cours normal de l'Ecole de Bouzaréah.

Les partisans du premier système ont prétendu que les cours complémentaires ne convenaient pas pour cette préparation. L'enseignement qui y est donné est assez étendu en surface, mais peu profond. Or, il est essentiel que les moniteurs aient des connaissances extrêmement précises et solides; de plus, l'éducation professionnelle ne peut qu'y être ébauchée, car souvent les élèves du cours, préparant les uns le cours normal, d'autres le concours de la médersa, d'autres celui de l'auxiliarat médical indigène, le maître ne peut se consacrer autant qu'il serait désirable aux futurs moniteurs.

C'est pourquoi il serait préférable de profiter de cette circonstance pour *réorganiser le cours normal* en vue d'y préparer les moniteurs dans deux années d'études; il conviendrait d'établir des programmes précis d'enseignement beaucoup moins appropriés à la culture générale que nous y poursuivons, qu'à la culture toute spéciale que devront avoir les moniteurs pour bien remplir leurs fonctions. Si, d'ailleurs, quelques futurs moniteurs, pendant le cours de ces deux années d'études, étaient signalés comme ayant une aptitude et des qualités intellectuelles distinguées, une disposition spéciale pourrait les autoriser à continuer leurs études, à passer leur brevet et à devenir instituteurs-adjoints. Le nombre des jeunes gens admis chaque année au cours normal ainsi modifié serait plus que double; chaque année d'études se terminerait par un examen qui révélerait le degré d'instruction des élèves. A la fin de leur séjour

au cours normal, les élèves reconnus capables d'après les notes de leurs professeurs de commencer leur préparation professionnelle, seraient envoyés en qualité d'apprentis moniteurs dans les écoles de la région où ils devront exercer ultérieurement; ils feraient la classe sous la direction du directeur de l'école.

2^e Système. — *Préparation des moniteurs dans les cours complémentaires et les écoles d'indigènes.*

La deuxième solution, qui consiste à organiser la préparation des moniteurs au moyen de deux années d'études dans les *cours complémentaires annexés aux écoles principales de certaines villes* (1) et dans les écoles principales ordinaires et d'une année d'apprentissage pédagogique dans une école principale ou élémentaire d'une région voisine de celle où ils devront exercer, nous paraît préférable.

Il y a lieu de *distinguer* dans la formation, *l'instruction générale de la préparation pédagogique*. L'instruction sera donnée dans les cours complémentaires et non au Cours normal. Cette instruction a un but propre : la formation d'un certain nombre d'adjoints indigènes destinés à seconder les maîtres français dans les écoles. Changer le caractère actuel du cours normal, en sim-

(1) Les cours complémentaires sont *annexés à certaines écoles principales d'indigènes les plus importantes* : Alger, Oran, Tizi-Ouzou, Bougie, Constantine, etc... Les élèves qui y entrent après leur certificat d'études, entre 14 et 17 ans, perfectionnent leurs connaissances ; ils sont préparés aux concours de la médersa, du cours normal, de l'auxiliariat médical indigène. Des bourses familiales de 250 francs par année sont accordées aux indigènes dont les parents n'habitent pas la localité, des bourses annuelles de 100 francs à ceux qui vivent chez leurs parents : ces deux catégories de bourses sont accordées par voie de concours.

plifiant ses programmes, en allant jusqu'à la suppression de l'examen du brevet élémentaire nous paraît peu désirable.

Tout d'abord, il n'est pas démontré que l'instruction du Cours normal serait supérieure à celle des cours complémentaires. La formation des moniteurs à la Bouzaréa entraînerait une *dépense assez lourde* : il faudrait doubler le personnel (professeurs, surveillants, personnes de service), actuellement insuffisant pour éduquer les cent vingt ou cent trente élèves que comprendrait le Cours normal. En dehors des dépenses résultant des créations à faire, du matériel à compléter, il y aurait aussi celles provenant de l'entretien des élèves. Cet entretien serait plus élevé au Cours normal que dans les cours complémentaires, car il s'augmenterait des frais de voyage plus long, de l'achat d'un trousseau, d'uniformes, etc...

Enfin, la *création de deux catégories de maîtres indigènes* sortant du Cours normal, des moniteurs et des adjoints pourvus du brevet, ferait peut-être trop ressortir l'infériorité des premiers vis-à-vis des seconds.

Nous sommes persuadé que l'instruction des futurs moniteurs dans les cours complémentaires *résoudra plusieurs des difficultés signalées*. Les élèves se trouveront dans la main de leur directeur qui sera non seulement leur instituteur mais aussi leur conseiller et leur guide; n'ayant qu'un petit nombre d'élèves, il aura la possibilité de connaître leur caractère et de gagner leur affection; les élèves tout en faisant l'apprentissage d'une liberté relative prendront le sentiment de la responsabilité qu'on ne saurait trop tôt leur faire acquérir. Le côté financier de la question avec le cours complémentaire ne *soulève plus de difficultés* puisque rien ou presque rien ne sera changé à ce qui est établi. Il y a lieu seulement de prévoir la création d'un *emploi d'instituteur-adjoint* au directeur du cours complémentaire qui s'oc-

cupera spécialement de la préparation professionnelle des futurs moniteurs.

Les élèves étant sortis du Cours complémentaire comment se fera leur *préparation pédagogique* ? C'est la question la plus importante. Ils iront *passer une année dans une école principale ou élémentaire d'une région voisine de celle où ils devront exercer à la fin de leur stage*. Les instituteurs à qui seront confiés les moniteurs, leur donneront une éducation pédagogique, théorique et pratique; ils leur apprendront à dresser un emploi du temps, à répartir les matières du programme, à faire le plan d'une leçon, à rédiger les leçons les plus importantes et à les exposer aux élèves. Le stage terminé, les moniteurs seront placés à la tête d'une école auxiliaire.

C'est *dans ce sens* que M. le Recteur de l'Académie d'Alger, a orienté la préparation des moniteurs destinés aux nouvelles écoles. Dès le commencement de 1909, il nommait un certain nombre de moniteurs stagiaires, qu'il répartissait dans les cours complémentaires et les écoles d'indigènes : ces jeunes gens étaient des anciens élèves des écoles indigènes pourvus de leur certificat d'études et âgés de 16 ou 17 ans. Cet essai a été satisfaisant. Il y a actuellement une soixantaine de moniteurs qui sont prêts à être envoyés dans les écoles auxiliaires, tout nouvellement construites; ils recevront en qualité de moniteurs stagiaires un traitement annuel de 600 francs; au bout d'un an ou deux ils seront titularisés et leur traitement pourra s'élever suivant une progression de 900 fr. (3^e classe) à 1.440 fr. (1^{re} classe) (1).

Dans une circulaire du 19 février 1909, adressée à

(1) Ces chiffres n'ont rien de définitifs, ils sont susceptibles de modifications. Le chiffre de 600 francs comme traitement des stagiaires est trouvé insuffisant par certaines personnalités de l'enseignement des indigènes qui ont demandé son élévation.

MM. les Inspecteurs d'Académie, M. le Recteur donne d'excellents conseils pour la préparation des moniteurs : « Ces moniteurs, dit-il, sont destinés à donner un enseignement très élémentaire; les instituteurs chargés de leur éducation professionnelle doivent donc les faire assister aux leçons données au cours préparatoire, puis les habituer à faire eux-mêmes ces leçons. On insistera surtout sur les exercices oraux de la langue française et de calcul et sur les connaissances usuelles. Les exercices écrits n'occuperont qu'une place tout à fait restreinte. Autant que possible, le moniteur assistera aux leçons d'agriculture et de travail manuel données dans l'école. Il est possible que l'instruction de ces moniteurs ait besoin d'être développée; l'instituteur voudra bien alors leur faire suivre quelques cours de la première classe, les cours d'adultes ou leur donner quelques leçons supplémentaires..... Je désire également que MM. les Inspecteurs surveillent de très près ces moniteurs stagiaires; ils voudront bien les voir dans leurs classes, les interroger. Ils pourront ainsi me fournir sur chacun d'eux des appréciations au point de vue de la moralité, de l'intelligence, de l'instruction et de l'aptitude aux fonctions de l'enseignement. »

SECTION III

Conclusion.

Quelques moniteurs sont actuellement en exercice dans les écoles auxiliaires; ces nouveaux maîtres sont depuis trop peu de temps en fonctions, pour que nous puissions formuler une *appréciation précise*; dans quelques années seulement, il sera permis de se rendre compte des services qu'ils auront pu rendre.

Toutefois, l'emploi de moniteurs dans les anciennes

écoles préparatoires nous a prouvé que les maîtres indigènes, même bien préparés, ne s'acquittaient convenablement de leur mission, que s'ils étaient *encadrés au milieu d'instituteurs français, surveillés et inspectés fréquemment*.

Les écoles auxiliaires emprunteront leur vertu à l'école élémentaire ou principale voisine, dirigée par un maître français. C'est dire que ces « centres d'actions », les écoles dirigées par des français, devront continuer à se *multiplier* au milieu des nouvelles écoles dont elles assureront la vitalité. C'est là, à notre avis, la clef de voûte du nouveau régime. Couvrir l'Algérie d'un réseau serré d'écoles préparatoires ne servirait à rien : on aurait une poussière d'écoles, on n'aurait pas un organisme vivant et agissant. Les écoles principales et élémentaires, seront comme le *foyer d'autorité et de direction*, qui éclairera la marche des petites écoles préparatoires dans la bonne route. En territoire de tribus, en pays indigène, il faut établir la proportion moyenne de une école dirigée par un instituteur français pour sept à huit écoles préparatoires.

L'instituteur français *surveillera et inspectera* les écoles préparatoires du voisinage, il les *visitera* périodiquement, *contrôlera* l'enseignement du moniteur, lui donnera des conseils et au besoin lui fera des observations et *signalera son attitude défectueuse à ses chefs*. Il faut que les moniteurs soient menés *énergiquement*, car dès qu'ils échappent à la direction du maître français, ils peuvent devenir pour notre influence des *agents dangereux*.

Si donc la présence des maîtres indigènes au milieu de la population musulmane devait constituer une véritable « propagande à rebours », mieux vaudrait *supprimer* immédiatement toutes les nouvelles écoles et renoncer à nos projets d'extension de l'enseignement parmi nos sujets musulmans.

APPENDICE

Section spéciale et Cours normal annexés à l'Ecole normale d'Alger-Bouzaréa.

Depuis le début de l'année scolaire 1910-1911, une modification a été apportée à la direction du Cours normal et de la section spéciale de l'Ecole normale d'Alger-Bouzaréa. Ces deux institutions ont pour but, on le sait, d'assurer la préparation du personnel de l'enseignement des indigènes. Jusqu'à ces derniers temps, la section spéciale avait à sa tête un directeur des études (1); le Cours normal, au contraire, relevait en droite ligne du directeur de l'Ecole normale.

Désormais, la Section spéciale et le Cours normal sont placés sous l'autorité d'un même maître; ce nouveau directeur relève encore néanmoins du directeur de l'Ecole normale.

A part cette modification, *aucun changement* n'a été apporté à l'organisation intérieure et au programme d'enseignement du Cours normal et de la Section spéciale. Il y a lieu seulement de signaler qu'un professeur de l'Ecole normale a été chargé de faire un cours de littérature à la Section spéciale et un autre, un cours d'histoire et de géographie.

(1) L'ancien directeur de la section spéciale M. Llopis, occupait depuis plusieurs années ce poste où il avait fait apprécier ses remarquables qualités d'éducateur, en préparant avec dévouement et intelligence les jeunes maîtres français ; il était tout désigné pour occuper le nouvel emploi de directeur qui vient d'être créé. Nous présentons nos sincères remerciements à ce maître qui nous a fourni des renseignements très précis, et regrettons que le nouveau directeur de l'Ecole normale n'ait pas su conserver auprès de lui un collaborateur dont l'expérience pourrait lui être très utile.

CHAPITRE III

ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Nous nous sommes assez longuement arrêté au cours de notre deuxième partie sur cette question dont la solution intéresse l'avenir même de notre grande colonie Nord-Africaine; il nous reste maintenant, après avoir montré comment devait être organisé pour les indigènes l'enseignement professionnel, à *indiquer les créations et les perfectionnements qui pourraient être prochainement réalisés.*

1° Développement progressif et rationnel des cours d'apprentissage.

Il ne faut pas trop se *presser* de former des ouvriers qui seraient exposés à manquer de travail. Si les progrès de l'instruction et l'amélioration des conditions économiques dans lesquelles vivent les indigènes leur donnent dans un avenir plus ou moins rapproché, le goût d'installations plus confortables, le désir d'employer des instruments plus perfectionnés dans leur agriculture et dans leurs industries, ils auront besoin d'ouvriers plus nombreux et mieux préparés. C'est alors que les cours d'apprentissage pourront être généralisés et peut-être même de véritables écoles professionnelles

pourront se développer. En attendant, il est *prudent*, nous le répétons, de ne pas donner une extension *trop rapide* à l'enseignement industriel des indigènes, son développement ne peut être qu'une œuvre de longue haleine. *Le mieux est de faire en sorte que l'offre et la demande marchent du même pas.*

En se maintenant dans les limites que nous avons tracées et en suivant une marche progressive, l'enseignement professionnel ne pourra produire que d'heureux effets : l'annexion d'un atelier à l'école séduira les indigènes et rendra notre instruction populaire. C'est la commune tendance de la nature humaine de se déterminer surtout par des considérations égoïstes; l'intérêt est le mobile le plus puissant de nos actes. En l'espèce, il s'agit d'un intérêt très légitime. *L'instruction primaire destinée à des populations pauvres, doit présenter dans une certaine mesure, un caractère pratique et utilitaire.*

Les résultats satisfaisants que nous avons obtenus jusqu'ici, doivent *faire justice* complète des préjugés et des légendes qui ont cours en Algérie et en France sur l'incapacité intellectuelle des indigènes et sur l'impossibilité de les amener à l'amélioration de leur situation matérielle et de leur position sociale. Si les indigènes étaient aussi paresseux et réfractaires au travail que certains le prétendent, comment les maîtres des cours professionnels pourraient-ils leur faire exécuter des objets qui demandent tant de temps et de patience !

2° Etablissement des anciens élèves.

Loin d'être réfractaires à la tâche, les indigènes sont capables de s'intéresser aux travaux qu'on leur fait exécuter; c'est à nous qu'il appartient de mettre l'apprenti en mesure, à sa sortie de l'école, de vivre de la profession qui lui a été enseignée. Si notre tâche devait être

limitée à l'école, si l'apprenti ses études terminées devait abandonner les travaux pour lesquels il a montré du goût et de l'aptitude, autant vaudrait renoncer à cette entreprise. D'apprenti à l'école, *il faut qu'il puisse s'installer dans sa demeure et vivre des produits de son travail*. A cet effet, il importe que le jeune homme possède quelques avances pour l'acquisition des instruments et des matières premières nécessaires à l'exercice de sa profession. Or, généralement, les jeunes indigènes des cours d'apprentissage sont *pauvres* et n'ont pas les capitaux nécessaires pour s'installer même rudimentairement, à leur propre compte. L'administration, depuis quelques années, s'occupe de procurer des *avances* aux anciens élèves, au moyen des ressources du cours et avec le concours des communes.

« Les comités de patronage » que l'on s'efforce d'instituer auprès de chaque école apporteront un *appui efficace* aux indigènes sortant des cours d'apprentissage. Ces comités qui se composent de commerçants, d'industriels, d'ingénieurs ou d'architectes et de hautes personnalités françaises ou indigènes, prêtent leur concours non seulement pour le recrutement et le bon fonctionnement des écoles mais aussi pour la situation à faire aux indigènes qui auront été formés à la pratique d'un métier.

3° Nouveaux programmes.

Pour atteindre ce résultat, il importe de *modifier* le programme des cours d'apprentissage qui figure dans le « Plan d'études » de 1898. Ce programme est tout à fait *incomplet*; il est la reproduction de celui appliqué dans les écoles de France et ne convient pas du tout aux écoles d'indigènes.

Un nouveau programme destiné au cours d'apprentis-

sage est en préparation en ce moment et sera *prochainement mis en application*. Ses auteurs tiennent compte des dispositions particulières des populations, des traditions en cours dans les diverses régions et des besoins spéciaux à certaines localités. *Chaque école aura un petit programme spécial, établi d'après les facteurs locaux*. En somme, le principal élément directeur qui préside à l'élaboration de ce nouveau « Plan d'études » pour les cours d'apprentissage est la « régionalisation »; l'enseignement adapté dans chaque région aux industries et aux métiers d'art indigène du lieu.

4° *Installation des locaux et des ateliers.*

Un des points qui mérite à l'heure actuelle de retenir l'attention de l'administration supérieure, c'est l'installation des cours d'apprentissage. Certains locaux qui servent d'ateliers aux maîtres et aux élèves sont *absolument défectueux*; le corps enseignant a souvent émis, avec juste raison, des plaintes à ce sujet. Les municipalités ont été jusqu'ici assez parcimonieuses de crédits pour les bâtiments, comme, du reste, pour le matériel et l'outillage. Il a fallu à certains maîtres un esprit d'initiative *très développé*, pour arriver avec les moyens restreints dont ils disposent, à faire produire à leurs élèves des travaux d'une facture originale et de très bon goût.

Il faut espérer qu'avec des crédits plus importants, les nouveaux cours à créer seront installés dans des locaux *appropriés et pourvus de l'outillage*, ou pour être plus exact du matériel (bien simple du reste) nécessaire au fonctionnement de l'atelier.

5° *Préparation spéciale des maîtres.*

Une autre réforme à réaliser serait d'organiser une

préparation *plus sérieuse* des maîtres chargés de diriger les cours professionnels. Jusqu'ici les chargés de cours, dispersés aux quatre coins de l'Algérie, ont travaillé isolément pour apprendre la pratique d'un métier et acquérir des connaissances industrielles techniques et artistiques. M. le Recteur qui avait mis cette question à l'étude vient, dans une instruction du mois de mars 1910, d'organiser une *nouvelle préparation spéciale du personnel enseignant*, qui recevra application dès la fin de 1910 :

Le personnel masculin des cours d'apprentissage sera recruté à la *Section spéciale* (1), parmi les instituteurs qui feront preuve de réelles dispositions pour les travaux manuels et accepteront d'entrer dans cette branche. Après un mois de présence à la Bouzaréa, les maîtres qui se destineront à l'enseignement professionnel suivront un *emploi du temps particulier* où une large part sera faite à des exercices spéciaux en vue de leur préparation. Rien ne sera changé au sujet de l'éducation pédagogique actuelle.

Au point de vue technique, les élèves de la section spéciale seront initiés : 1° au montage et à l'entretien de l'outillage que comporte le travail du bois et du cuivre; 2° à l'exécution aussi parfaite que possible, de travaux de menuiserie et de dinanderie d'après des croquis donnés; 3° à des exercices théoriques de menuiserie et de sculpture, d'emboutissage, de ciselure et de repoussage du cuivre. Plus tard, l'autorité académique jugera si elle doit étendre ou modifier ce programme.

Les maîtres assisteront ensuite, comme les institutrices stagiaires, à des cours spéciaux de dessin et de compositions décoratives, en vue de leur préparation artistique. Par les soins de l'inspecteur technique, ils étudieront plusieurs fois par mois les beaux modèles d'art

(1) « Section spéciale » de l'Ecole normale de la Bouzaréa.

musulman, conservés au Musée d'Alger ou dans des collections particulières.

Il serait *désirable* qu'aucun maître ne soit appelé à diriger un atelier avant d'avoir été placé pendant quelques mois comme stagiaire dans un atelier semblable, situé dans la région. Des maîtres ouvriers répartis en *plus grand nombre* dans les différentes écoles apporteront aux instituteurs une aide précieuse et efficace pour l'éducation pratique des apprentis.

« Pourquoi, dit M. Ricard (1), ne pas réunir dans une *publication périodique*, les observations d'ordre technique, industriel, commercial et artistique, faites par les membres de l'enseignement professionnel. » Un petit bulletin comme le « Bulletin de l'Enseignement des Indigènes » (2), mais spécialement consacré aux travaux des cours d'apprentissage et où les instituteurs qui se sont spécialisés dans cette branche, échangeraient leurs vues et se feraient réciproquement bénéficier du fruit de leur expérience, serait une création *très utile*.

6° *Progression rapide du nombre des cours d'apprentissage.*

Les résultats obtenus par les cours d'apprentissage sont très encourageants, surtout si l'on songe que leur création remonte à peine à une douzaine d'années. Leur nombre a subi une *progression rapide*; actuellement ils sont répandus un peu sur tous les points de l'Algérie.

(1) Ricard. — Rapport au Congrès de l'Afrique du Nord de 1908, p. 263.

(2) Cette publication qui paraît depuis 1892, en dehors des décisions officielles concernant les écoles et le personnel enseignant, insère les articles d'instituteurs et de personnes s'intéressant aux écoles d'indigènes. Le Bulletin, dans sa forme actuelle, nous a paru un *peu vide*, il gagnerait à être réorganisé sous une autre forme et dans un esprit nouveau.

Voici quelques chiffres qui donneront une idée exacte de la situation passée et de l'état actuel :

En 1898 le nombre des cours d'apprentissage était de 4
 1900 9
 1905 20
 1910 43

Les 43 cours actuels sont ainsi *répartis* :

Départements	Garçons	Filles	Total
Alger .	8	6	14
Constantine .	9	5	14
Oran. .	5	4	9
Territoire du Sud.	4	2	6
Totaux. .	26	17	43

7° *Exposition des travaux d'art musulman.*

Depuis 1905, les progrès réalisés par les cours d'apprentissage sont *officiellement* constatés, chaque année, dans une *exposition publique* organisée par les soins du Gouvernement Général, à la Médersa d'Alger. M. Jonnart qui s'est attaché, depuis son arrivée en Algérie, avec une bienveillante sollicitude à rénover les industries d'art indigène, a pensé qu'une manifestation de ce genre qui rassemblerait les spécimens les plus variés des ouvrages exécutés par les élèves des écoles indigènes permettrait utilement à l'administration supérieure de se rendre compte des progrès accomplis et à la popu-

lation algérienne de s'intéresser aux travaux d'art indigène, tels que : tapis, broderies sur cuir ou sur étoffes, maroquinerie, dinanderie, bijouterie, etc., et de manifester ses goûts et ses préférences pour telle ou telle catégorie d'objets.

Un *jury* est chargé d'examiner les envois des différentes écoles; son appréciation sert en même temps à déterminer le chiffre des *subventions* qui sont allouées non seulement aux établissements d'enseignement professionnel mais aux indigènes qui ont présenté des produits de leur fabrication jugés intéressants. En dehors de ces subventions un *prix de trois cents francs* est accordé à la directrice d'école qui a exposé le tapis signalé par le jury comme étant le meilleur au point de vue du tissage, du dessin et du coloris (1). L'exposition dont la durée est d'environ trois mois, est ouverte *au public*, qui est admis à faire l'acquisition des objets qui répondent à son goût. Le montant des subventions allouées en ces dernières années aux établissements d'enseignement professionnel, est encore *très faible*, et pourtant c'est là une dépense que légitimement amplement les résultats obtenus.

Jusqu'ici, les envois faits aux expositions annuelles des écoles et ouvroirs indigènes, ont été assez *restreints*, car les maîtres craignent la critique du jury et ils ne consentent à exposer que les objets absolument finis; c'est là, il nous semble, une *appréhension injustifiée*, car l'administration supérieure connaît les difficultés rencontrées par les directeurs de cours d'apprentissage et elle doit par une extrême bienveillance *encourager les efforts et les recherches des maîtres*. Il convient de signaler que la dernière exposition (décembre 1909), marque un *réel progrès* tant par le nombre des cours d'ap-

(1) La Commission a décerné ce prix, à la dernière exposition, à la Directrice de l'Ecole des filles de Chellala, qui a exposé le meilleur tapis.

prentissage de filles et de garçons indigènes qui y sont figuré, que par la qualité et l'originalité des objets encyclys.

Dans une série d'articles très documentés (1) M. Rouanet a passé en revue les différents spécimens exposés : il se plaît à signaler l'incontestable bonne volonté des maîtres et des maitresses et l'habilité exercée des élèves qu'ils ont formés; mais il adresse des critiques qui nous paraissent *justifiées* à la direction générale. Il lui reproche de n'être pas arrivée faute d'un plan d'ensemble et d'études préalables, à fixer la répartition régionale des industries et des styles, à choisir les modèles et à améliorer les techniques. L'administration académique n'a *pas su organiser une direction supérieure ferme et autorisée*, s'arrêter à un programme défini et coordonner les concours auxquels elle a fait appel, enfin ses essais de renouation d'art indigène dans les cours d'apprentissage ont été souvent un *peu hâtifs*, *elle n'a pas tenu suffisamment compte des éléments locaux*. La même critique était formulée il y a quelques mois par M. le Recteur dans le rapport annuel de 1909 au Gouverneur Général sur la situation de l'enseignement : « Malheureusement, disait-il, je suis obligé de reconnaître que les directions ont fait jusqu'ici à peu près complètement défaut à nos instituteurs et à nos institutrices, qui s'occupent de la rénovation des industries artistiques indigènes. » La *création*, dans le courant de 1910 d' « un inspecteur de l'enseignement professionnel », permettra d'assurer l'*unité de direction nécessaire* pour donner au personnel des vues générales et des notions précises sur la tâche qu'il aura à accomplir.

(1) Ces articles ont été insérés par le journal « *La Dépêche Algérienne* » dans quelques numéros du mois de décembre 1909.

8° Conclusion.

Malgré ces quelques critiques, nous reconnaissons que l'organisation de l'enseignement professionnel est en *bonne voie* et contribuera au *relèvement de la population indigène* et à *l'amélioration de sa condition matérielle*.

Apprendre aux indigènes les moyens de gagner leur vie l'outil à la main, de s'élever par le travail manuel, par l'intelligence et la volonté à une condition meilleure, ne sera plus à leurs yeux, la continuation de l'œuvre de conquête et de lutte contre leur religion, leurs traditions et leurs idées, que beaucoup encore voient dans l'enseignement de l'école d'aujourd'hui, toute imprégnée de science, de morale et d'histoire qui leur paraissent inintelligibles.

Un enseignement professionnel approprié et dans les limites où nous l'avons *circonscrit*, est un moyen très puissant d'associer nos sujets musulmans à nos travaux, à nos progrès et de les *rapprocher insensiblement de nous*, ce qui est le but final de la conquête.

APPENDICE AU CHAPITRE III

ENSEIGNEMENT AGRICOLE

Pour qu'un cours d'agriculture soit fructueux, il faut éviter que l'enseignement agricole soit purement *verbal*,

ne s'adressant qu'à la mémoire et n'habituant pas l'élève à observer, à réfléchir ou à comparer.

Les notions théoriques doivent trouver un complément indispensable dans les travaux exécutés au jardin de l'école ou au champ d'expériences, en même temps que dans les visites aux exploitations agricoles les mieux comprises de la région.

1° *L'école doit être pourvue de quelques instruments agricoles.*

On ne peut que louer sans réserves le « Plan d'études » d'avoir désiré faire de l'enseignement agricole une œuvre essentiellement *pratique* et « *régionalement* » *adaptée*; il n'en reste pas moins qu'en dépit de ces désirs l'enseignement agricole dans les écoles primaires d'indigènes, pour la plus large part, n'est et ne peut être actuellement que *théorique*. Cette opposition entre les principes et les faits tient à des causes diverses. D'une part, en effet, l'insuffisance des champs d'expérience à l'Ecole normale de la Bouzaréa ne permet guère d'apprendre aux futurs maîtres que les éléments de la culture maraîchère et de l'horticulture; d'autre part, la pauvreté des ressources de l'école indigène fait que, pour tout ce qui concerne la culture céréalière et l'industrie pastorale, l'enseignement agricole tient tout entier dans des *leçons*. *L'école n'a en effet ni bétail, ni matériel agricole*; un jardin de dimensions restreintes voilà son champ d'expériences; quelques instruments de jardinage, voilà tout son outillage. Qu'il soit dans une région maraîchère, céréalière ou pastorale, le maître en est réduit en fait d'agriculture à faire cultiver le jardin de l'école.

2° *Champ de culture et terrain d'expériences annexés à l'école.*

La culture potagère n'amènera pas une amélioration sensible dans la situation du fellah et d'une façon générale, l'enseignement pratique agricole gagnera à sortir de plus en plus du jardin et à s'intéresser aux *cultures du pays* qui font vivre les habitants. C'est donc à la *grande culture* qu'il faut songer et pour cela nous voudrions voir installer auprès de chaque école indigène un *champ de culture* et un *terrain d'expériences*.

Il faut, en effet, envisager pour l'avenir la création dans chacun des départements algériens de plusieurs petites *fermes-écoles*. Chacune d'elles se composerait d'une école principale d'indigènes donnant l'enseignement général, à laquelle serait annexée une très simple exploitation agricole indigène améliorée. Cette école vulgariserait parmi les ruraux algériens quelques procédés de culture, quelques perfectionnements de matériel. Elle pourrait servir à la *préparation*, au point de vue de l'enseignement de l'agriculture des moniteurs d'écoles auxiliaires. Elle recevrait des écoles auxiliaires de la région un certain nombre d'élèves désireux de *parfaire* leur éducation agricole. Chaque école serait autant que possible installée dans une région offrant un *type* dominant bien marqué d'agriculture, auquel l'enseignement pratique et théorique serait soigneusement *adapté*.

Dans le champ de culture de chaque école, le but à poursuivre ne sera pas de mettre sous les yeux des élèves des innovations plus ou moins recommandables et toujours onéreuses, mais de montrer des résultats positifs, incontestables, consacrés par une longue pratique et qui sont susceptibles d'être obtenus du premier coup sans aléa, sans tâtonnements par les cultivateurs de la région : le champ de culture sera la *réduction d'une*

exploitation agricole indigène améliorée. Son organisation variera naturellement suivant les régions; il devra être pourvu des instruments agricoles dont se servent les colons français. L'instituteur fera ressortir la supériorité de notre charrue sur l'instrument informe dont se sert le fellah; il montrera que des engrais sont souvent nécessaires pour amender un sol pauvre et peu productif. Le « Plan d'études » sur ce point est particulièrement *incomplet*.

Il ne l'est pas moins en ce qui concerne l'industrie pastorale, l'élevage et les soins à donner au bétail; cependant il n'est pas douteux qu'une grande partie du territoire algérien n'a pas d'autres ressources que l'élevage. Et pourtant il serait très utile que le maître consacra quelques leçons à *l'étude de certains animaux*, particulièrement répandus en Algérie : le mouton, la chèvre, l'âne, le chameau, la vache. L'instituteur donnerait au futur fellah une idée exacte de la vie de l'animal; il lui montrerait le préjudice qu'il se cause en n'assurant pas une nourriture suffisante et régulière à ses bêtes et le persuaderait que son intérêt lui commande de bien alimenter le bétail, de le soigner, de le traiter avec ménagements. Enfin, l'élève ferait connaissance avec les animaux nuisibles à l'agriculture; il apprendrait le moyen de se débarrasser des insectes et des petites bêtes qui rongent les cultures.

3° Etude de l'arbre et notions d'arboriculture.

Nous voudrions aussi que le maître réserve une large place dans son enseignement agricole à *l'étude de l'arbre et de la forêt*. En Algérie, la conservation du domaine forestier est l'objet de tous nos soins; il est de toute nécessité que nos sujets indigènes nous aident à préserver les forêts contre les éléments destructeurs et coopè-

rent au reboisement. C'est à l'école que le jeune indigène se rendra compte de l'utilité de propager, de conserver et d'augmenter la forêt et d'aider nos agents forestiers dans leur tâche. Une *pépinière* installée dans les principales écoles, facilitera la tâche du maître et rendra ses leçons plus concrètes. On indiquera surtout les *soins à donner aux arbres fruitiers* tels que : figuiers, dattiers, oliviers, néfliers, orangers. En Kabylie, par exemple, où l'arboriculture fait vivre les habitants, on montrera aux élèves comment on peut mieux soigner la culture de l'olivier, en le taillant avec plus de soin, en l'aérant, en remplaçant la hachette par la scie à main. Les élèves travailleront à l'établissement de la pépinière scolaire et l'entretiendront; ils emporteront dans les propriétés de leurs familles des plants d'arbres fruitiers qui remplaceront les sauvageons produisant de mauvaises espèces.

Enfin, à côté de la pépinière un petit emplacement sera réservé pour quelques *ruches*. Les élèves seront habitués à conduire un rucher, à extraire le miel et à le préparer.

4° Place plus large réservée dans l'emploi du temps à l'agriculture.

Pour réaliser le programme que nous venons d'esquisser brièvement, il faudrait réserver dans l'emploi du temps, une place *plus large* à l'enseignement agricole. Jusqu'ici le temps réservé à cet enseignement est tout à fait insuffisant : deux heures et demie au cours élémentaire, trois heures au cours moyen, à la fois pour les leçons et les travaux en commun avec le travail manuel; il faudrait consacrer 5 ou 6 heures à l'agriculture, de façon à permettre au maître d'étudier en détail toutes les parties du programme.

En souhaitant un complément d'organisation de l'enseignement agricole et en montrant comment devait être renforcé le rôle pratique de l'école, *nous ne pensons pas introduire l'enseignement professionnel à l'école indigène. Ce n'est nullement notre opinion : il y a très loin de l'enseignement tel que nous le concevons à celui donné dans une école d'agriculture ou une ferme-école. Pas plus que nous ne songeons à faire des élèves des écoles indigènes des charrons, des maçons ou des menuisiers, pas davantage nous n'avons la prétention d'en faire de véritables ouvriers agricoles. Nous voulons simplement munir les écoliers indigènes de connaissances théoriques et surtout pratiques leur permettant d'améliorer leurs procédés de culture et de tirer de leurs terres des produits plus nombreux et de meilleure qualité, en un mot d'améliorer en même temps que leur condition morale et sociale, leur condition matérielle.*

5° *Appréciation.*

De cette étude, il ressort que l'établissement de l'enseignement agricole dans les écoles indigènes n'est encore qu'à son début et que son organisation rationnelle demandera *beaucoup d'efforts* et de temps. Les instituteurs ont déjà prouvé qu'avec peu ou rien ils étaient capables de donner d'excellentes notions à leurs élèves, mais il ne suffit pas d'élaborer un « Plan d'études » prévoyant des exercices pratiques nombreux et variés, il faut donner à l'instituteur les *moyens matériels* d'en assurer parfaitement l'application, en mettant à sa disposition un *champ de culture et d'expériences*, des *instruments agricoles*, en lui donnant des *subventions* pour l'établissement de pépinières et de ruches, en procurant le concours de propriétaires de la région qui fourniront des plants et des graines et qui permettront la visite de

leur exploitation. Une *place plus large* devra donc être réservée dans l'horaire à l'agriculture.

Enfin, après l'école, la *création de cours d'adultes* ou de *sociétés d'anciens élèves* permettront à l'instituteur de rester en rapport avec ses anciens élèves et de leur prodiguer ses conseils. Le maître aidera à fonder entre indigènes des *sociétés de prévoyance* et des *caisses de crédit agricole mutuel*, il participera à leur fonctionnement et en montrera le mécanisme aux fellahs. Mais l'instituteur pour réussir dans cette voie aura besoin encore de l'*appui efficace des pouvoirs publics* qui devra se manifester par des subventions plus nombreuses.

En prenant toutes les mesures que nous avons signalées, nous fournirons à l'instituteur le moyen de travailler aux progrès de nos sujets indigènes et de préparer les futurs fellahs à se faire une *vie meilleure* dont les avantages contribueront à faire mieux accepter notre autorité dans l'Afrique du Nord.

CHAPITRE IV

Ecoles privées musulmanes

En ces dernières années les assemblées algériennes se sont prononcées nettement en faveur de l'extension de l'enseignement primaire public des indigènes et elles ont décidé la création de nouvelles écoles dans toute

l'Algérie. Pour diminuer les dépenses occasionnées par ces créations et accélérer le fonctionnement des nouvelles classes, *différents projets se sont faits jour*.

1° *Utilisation des écoles coraniques*

M. H. Lorin (1), notamment dans une très intéressante étude parue en 1907, était d'avis de chercher à nous servir *des écoles coraniques* et par mesure d'économie de réduire le mobilier scolaire à quelques bancs installés dans le vestibule d'une mosquée ou à quelques nattes placées sous une tente.

Ce système a des partisans convaincus mais n'est-il pas à craindre qu'il ne nous réserve *des désillusions* ? Les tolbas ne vivent guère qu'en exploitant plus ou moins habilement la naïveté de leurs correligionnaires. Pense-t-on qu'en compensation de la maigre rétribution que leur allouera l'Etat, ils dissiperont de gaité de cœur, le nuage derrière lequel ils s'abritent. C'est d'autant moins certain que dans les zaouias, où ils font leur études, on condamne comme profane et irréligieux, celui qui s'occupe d'autre chose que de religion, de théologie, de droit ou de philosophie. Ils sont les défenseurs naturels et légitimes du Coran qui sert à la fois aux études de grammaire, de philosophie, d'histoire, de physique et de mathématiques, etc....

« Les sociologues islamiques les plus qualifiés nous apprennent que l'invariable méthode d'instruction suivie dans les centres scolaires musulmans n'est qu'une longue et irrésistible *suggestion de croyances irraisonnées* et d'opinions toutes faites, un dressage mécanique de la mémoire, toutes choses néfastes, qui ont produit chez les mahométans des diverses contrées du globe cet affai-

(1) H. Lorin. — Questions diplom. et col. 16 octobre 1907.

blissement de la pensée, cet engourdissement routinier, ces traditions d'obéissance religieuse et passive que nous constatons chaque jour et qui sont si contraires à l'esprit de la science et de la civilisation contemporaine » (1).

D'autre part les procédés pédagogiques des tolbas sont trop *défectueux*, trop différents des nôtres pour qu'ils puissent être modifiés à bref délai.

2° De la fermeture des écoles coraniques.

A l'inverse, quelques-uns réclament *purement et simplement la fermeture de toutes les écoles privées*, qu'ils considèrent non sans raison, comme des « foyers de fanatisme, d'agitation et d'insalubrité ». Suivez, disent-ils, dans nos rues des quartiers arabes, les petits garçons indigènes portant sous le bras une planchette avec des caractères arabes peints d'un côté et de l'autre, vous arriverez au fond de quelque impasse déserte. Un bruit assourdissant de voix monotones et criardes souvent entrecoupé de cris et de coups de baguettes, vous attirera près d'une pièce sombre, froide, où les enfants viennent apprendre et réciter tout le jour, sans explication, sans commentaires les versets du livre sacré. L'enseignement n'est ni varié, ni intéressant, ce n'est qu'à force de menaces et de coups de matraque, qu'on fait entrer le plus souvent dans ces têtes légères, les maximes qui sont pour les musulmans le commencement et la fin de la science humaine.

Nous croyons que la véritable solution est entre ces deux projets opposés. D'abord, ce serait, à notre avis, un retour en arrière, que d'utiliser les écoles coraniques

(1) Mouliéras. — « Une tribu zénète anti-musulmane au Maroc », p. 141.

et les mosquées. L'école doit être strictement *neutre et dépourvue de tout caractère confessionnel* ; les ministres du culte doivent rester en dehors des classes. Il n'y a aucun intérêt pour la société musulmane dont nous voulons le relèvement intellectuel, à favoriser l'extension de ces sortes d'écoles.

D'autre part leur suppression immédiate est encore *prématurée* : une mesure aussi radicale nous aliénerait une partie de la population musulmane, encore fermement attachée aux institutions du passé, mais, ne doutons pas, que dans un avenir plus ou moins éloigné, la fermeture des zaouïas, ne puisse s'opérer pour le plus grand profit de l'influence française et du rapprochement des deux peuples.

3° *Surveillance plus effective ; modifications à apporter dans l'organisation*

En attendant, il y aurait le plus grand intérêt à intervenir d'une *façon plus directe et plus utile* dans la *surveillance et la direction des écoles privées musulmanes*. Dans le système du décret du 18 Octobre 1892, ces écoles sont bien soumises à la surveillance et à l'inspection des autorisations, mais cette inspection est trop strictement circonscrite comme nous l'avons vu précédemment.

Il faut que l'administration puisse obliger les écoles musulmanes privées à orienter leur enseignement dans *un sens plus conforme* aux intérêts de la population indigène et à ceux de notre domination.

Voici à notre sens certaines mesures utiles à prendre :

1°) *Recrutement très sérieux des maîtres*. — « Pour enseigner, il faut tout d'abord savoir ». Nous devons remplacer le taleb actuel, ignorant, incapable d'expli-

quer aux enfants le Coran d'une façon utile, par un homme plus instruit en arabe, intelligent et actif, pourvu du certificat d'études et ayant une connaissance suffisante de notre langue pour pouvoir l'enseigner à ses élèves.

2°) *Installation plus moderne.* — « Le m'sid » mal éclairé, mal aéré et humide devra disparaître pour faire place à l'école coranique répondant aux règles de l'hygiène au moins les plus essentielles : local plus vaste, avec des bancs au lieu de nattes sales et usées, soigneusement entretenu et débarrassé des immondices et des poussières qui en font actuellement un foyer dangereux pour l'enfant.

3°) *Education plus rationnelle.* — a) Au point de vue *intellectuel* : on commencera d'abord par apprendre aux élèves à lire et à écrire et à comprendre l'arabe ; on leur enseignera ensuite le Coran, en les habituant à saisir le sens de ce qu'ils apprennent, afin qu'ils puissent mieux le graver dans leur mémoire. Cette étude du livre « sacré », sera suivie de leçons portant sur la langue française, l'hygiène et la morale.

b) Au point de vue *physique* : le taleb veillera à ce que les enfants soient propres et soigneux de leurs vêtements et de leurs livres, il veillera à la propreté intérieure de son école. Le programme devra comporter des récréations, des jeux, des promenades, exercices propres à mettre en mouvement les organes et à développer le corps de l'enfant. Il est inadmissible, en effet, qu'un enfant de sept à huit ans, chez qui le besoin de se mouvoir est une nécessité, soit obligé de rester pendant la majeure partie de la journée, dans une immobilité à peu près complète, acroupi sur un sol froid et humide et respirant un air insuffisamment renouvelé. Il faut de plus, interdire formellement au maître de *se servir du bâton* : ce n'est pas en brutalisant l'élève, en le soumettant à des châtiments corporels, que l'on éveillera

chez lui, de bons sentiments et qu'on le rendra obéissant et docile, bien au contraire, pour éviter d'être battu, rabroué, l'enfant s'écarte de la bonne voie et il prend l'habitude de dissimuler et de mentir.

4° *Inspection fréquente et très sérieuse des écoles coraniques.*

5°) *Interdiction au taleb d'enseigner pendant les heures de classe des écoles publiques.*

6°) *Fermeture progressive des écoles coraniques, dans les centres où les écoles primaires publiques sont à même de donner asile à tous les enfants indigènes (1).*

7°) *Interdiction absolue et définitive d'enseigner aux maîtres dont les leçons et les commentaires seront empreints de sentiments hostils à la France et à ses institutions.*

En réalisant, ces réformes nous soustrairons la masse muulmane à la *toute puissance des marabouts* et des *confréries religieuses* et nous éviterons avant tout que son instruction se fasse *malgré* nous et *contre* nous.

S'il est vrai de dire avec Taine qu'il est dangereux de verser les idées générales sur l'état et le droit, les lettres et les sciences, dans des cerveaux insuffisamment préparés, on doit craindre que les ravages deviennent *plus grands* si on les laisse pénétrer dans des cerveaux qui ne *sont pas préparés du tout* ou qui sont déformés par une éducation *tendancieuse*.

(1) A la séance du 24 mai 1909, de la Section arabe des Délégations financières, M. Luciani, directeur des affaires indigènes, commissaire du gouvernement, répondant aux observations de M. Mustapha Hadj-Moussa, confirma que l'administration avait *interdit* le fonctionnement des écoles privées se trouvant à proximité des écoles publiques et *nuisant* à la fréquentation de ces dernières.

CHAPITRE V

Les Ecoles de Filles

1^o *La condition de la femme dans le monde musulman est un obstacle à son instruction.*

L'œuvre de la civilisation française pour l'amélioration de la condition de la femme musulmane en Algérie se résume jusqu'ici à *peu de choses*. C'est, qu'en effet, nous nous sommes heurtés à des difficultés inhérentes au peuple musulman et, profondément ancrées dans les mœurs et les traditions. *Toutes les institutions de l'Islam sont conçues dans un esprit tel qu'elles aboutissent à placer la femme dans un état d'étroite dépendance vis-à-vis de l'homme : dépendance morale et physique.*

D'après le prophète lui-même, la femme est inférieure à l'homme, c'est un être imparfait, qui ne doit jouer qu'un rôle effacé pendant toute son existence. Le Coran donne plein pouvoir aux maris sur leurs épouses. « Les femmes sont votre champ, dit-il, allez-y, quand et comme vous voudrez. » (1). Le Coran autorise l'époux à *frapper* ses femmes, quand elles se montrent rebelles à sa volonté. Il est vrai que les commentateurs ont cherché à atténuer cette dure loi en disant que le mari doit employer d'abord contre la femme rebelle, la réprimande, en second lieu la privation du lit conjugal, et enfin si ces deux moyens n'aboutissent pas, il peut la

(1) Coran. — Chapitre IV (des femmes), versets 23 à 28.

frapper avec un objet simple et large. Mais beaucoup de musulmans s'en tiennent au *principe même édicté* par le texte sacré.

Complètement ignorants pour la plupart, les musulmans se soucient fort peu de faire des érudits de leurs filles. « *Instruire les femmes c'est corrompre la religion.* » Et chez les lettrés eux-mêmes, on trouve un esprit d'opposition à l'instruction de la femme.

Dans la société musulmane, l'éducation fait de la jeune fille un *être frivole*, mal préparé au rôle d'épouse et de mère. De là l'enfer du ménage. La séparation des sexes empêche l'existence de ce sentiment né de l'appréciation des qualités mentales, qui, seul fait l'attachement durable.

« La femme indigène, dit Mme J. Salmon, se venge de son apparente servitude par une coquetterie de tous les instants. *Son esprit est fertile en ruses.* Elle sait qu'elle joue sa vie chaque fois qu'elle oublie ses devoirs. Qu'importe ? *La tutelle sévère sous laquelle elle est tenue l'incite à tout braver* : elle est comme l'enfant auquel on a défendu certains jeux dangereux et qui n'est tenté par ces jeux que parce qu'il y a défense (1). »

De là, *l'instabilité du mariage*; de là, le divorce, véritable soupape de sûreté; de là, une répercussion sur la situation économique du ménage. Sur la femme repose la bonne administration de la maison, celle des revenus, l'épargne, c'est-à-dire toute l'économie domestique. Chez nous la femme fait ou défait la fortune du ménage. Dans la famille musulmane, le rôle de la femme est *bien restreint*; *il lui manque ces qualités d'initiative, de prévoyance et d'économie, indispensables à une mère de famille.*

(1) J'extrais ces lignes de la conférence *pleine d'intérêt* faite par Madame J. Salmon, à la Société historique algérienne et dont le sujet était : « Quelques aperçus et appréciations sur la femme musulmane d'Algérie ».

2° *Les écoles de filles doivent conserver leur caractère professionnel.*

L'instruction des filles indigènes, telle qu'elle a été envisagée jusqu'ici, n'a *pas donné de mauvais résultats*. Écartant tout espoir chimérique, nous n'avons pas essayé de faire des petites indigènes des pédagogues, des savants et nous avons trouvé la bonne voie.

Si nous voulons avoir la sympathie des indigènes et arriver à vaincre complètement leur opposition, il faut maintenir à l'enseignement un *caractère essentiellement professionnel et pratique*, qui permettra à la fille d'apporter dans sa famille un peu plus de confort et de bien-être. Vingt années d'expériences et de tâtonnements ont suffisamment démontré que l'école ne pouvait, pour l'instant, tout au moins aspirer à une transformation plus profonde.

Certains esprits expriment cette idée que donner de l'instruction à la femme indigène, c'est lui *préparer de pénibles déceptions*. D'abord, disent-ils, elle se mariera difficilement, car l'indigène méprise la femme qui a des velléités d'indépendance, qui a vécu dans un milieu européen; ils citent quelques exemples et généralisent. Ils ajoutent que la jeune fille indigène sera *très malheureuse* lorsqu'elle pourra comparer son sort à celui de la femme française.

Je ne crois pas que les femmes indigènes aient besoin d'aller à l'école pour comparer leur sort à celui de la femme européenne. Toutes savent que celle-ci est libre, qu'elle est l'égale et non l'esclave de son mari. Elles acceptent passivement leur servitude, parce qu'elles savent qu'elle est *plus apparente que réelle*. L'autorité du mari est bien souvent mise en échec par la *ruse*, et l'*hypocrisie de la femme*. « Dans la *classe élevée*, l'*influence de la femme sur l'homme est incontestable*.

Cela tient à des causes multiples; de par leur famille, leurs alliances, souvent même leur beauté, les femmes forcent leurs maris à compter avec elles et *pèsent certainement sur leurs déterminations* (1). »

Ce serait certes, nous en convenons, une imprudence grave de sortir une jeune indigène de son milieu pour lui donner une *éducation toute française* et la replacer ensuite dans une famille indigène, la sienne ou celle de son mari. Tout la blesserait : les idées, les mœurs, les travaux, le costume, la nourriture. On rendrait à cette jeune fille un bien mauvais service, en lui donnant une éducation incompatible avec la vie qu'elle doit mener plus tard.

Mais hâtons-nous de le dire, tel n'est pas le but de l'école : nous ne voulons pas changer en jeunes filles plus ou moins françaises les petites indigènes qu'on nous confie. Nous n'avons nullement l'intention de *forger de toutes pièces* « des *pseudo-françaises portant jupons, et chapeaux* » mais seulement pour commencer, des *femmes de ménage*, sachant à peu près lire et parler notre langue, ayant quelques notions de morale et d'hygiène, sachant manier l'aiguille et faire la lessive.

Les fillettes sont et resteront arabes ou kabyles. Nous respectons leurs coutumes au lieu de les heurter et de leur imposer les nôtres. Nous tâchons seulement d'introduire dans leur vie des éléments nouveaux, un peu de bien-être et d'hygiène. *Tout l'enseignement a un intérêt immédiat, palpable pour ainsi dire.* A l'école, les fillettes parlent le français, lisent, travaillent des doigts; elles sont heureuses de tricoter, de coudre, de broder ; là elles retrouvent quelques-unes de leurs occupations familières : elles lavent, filent la laine et tissent des tapis.

(1) J. Salmon. — Op. déjà citée.

3° *Heureuse influence de l'enseignement ainsi orienté
sur les élèves de nos écoles.*

On reproche à l'école de créer des besoins nouveaux. Oui besoin de propreté, d'ordre et d'économie, besoin de faire un travail utile, rémunérateur et intéressant. Mais ne crée-t-on pas en même temps une *source d'énergie* ? Le bien-être n'apporte-t-il pas avec lui le respect de soi, le sentiment de la dignité ? L'indigène n'aura-t-il pas pour sa femme plus de respect et de considération lorsque celle-ci sera capable d'améliorer sa situation matérielle ? Il lui donnera sûrement au foyer une *place plus élevée* si elle y apporte un peu de bien-être. Il y a quelques femmes indigènes qui ont de l'autorité dans la famille, qui sont écoutées et respectées de ceux qui les entourent, ce sont précisément celles qui ont de l'intelligence et de la raison, et qui s'entendent au gouvernement de la maison. Il est donc nécessaire d'élever la femme indigène, de développer son intelligence et de former son jugement. Il faut lui donner une idée nette de sa responsabilité et de son rôle dans l'éducation des enfants. *Qui peut lui enseigner son devoir, éveiller sa conscience, éclairer son amour maternel, sinon l'école ?* Et qui peut mieux que l'école développer chez elle, l'idée de justice, combattre l'esprit de dissimulation si enraciné, détruire les superstitions grossières et puériles et les préjugés étranges qui règnent dans le monde de l'Islam ?

Aussi, commençons par faire de la femme une ouvrière habile, une bonne mère de famille, une épouse qui sache inspirer à son mari autre chose que de la haine et de la violence. Une fois ce premier résultat obtenu quand on aura fait tomber la barrière des préjugés qui empêchent encore la grande masse des musulmans d'envoyer leurs filles dans nos écoles, alors seulement

on pourra songer sérieusement à répandre l'enseignement proprement dit, donné aujourd'hui à l'état rudimentaire dans les écoles. Alors on pourra commencer l'éducation intellectuelle et faire un pas vers l'assimilation des races.

Mais, pour l'heure présente, contentons-nous des mesures de rapprochement, car ce n'est pas du jour au lendemain que l'on peut modifier des mœurs, des traditions et des croyances enracinées depuis des siècles en terre d'Islam.



APPENDICE A LA III^e PARTIE

L'ENSEIGNEMENT DES INDIGÈNES

EN TUNISIE

Politique suivie par la France en Tunisie depuis

l'établissement du Protectorat.

APPENDICE A LA III^e PARTIE

Politique suivie par la France en Tunisie depuis l'établissement du Protectorat.

Bien que la question ne rentre pas directement dans notre sujet, nous croirions être incomplet si nous ne consacrons une petite partie de notre étude à l'œuvre d'éducation accomplie par la France dans la jeune et prospère colonie, prolongement direct de l'Algérie, la Tunisie. Ces deux territoires se complètent et forment une des plus magnifiques dépendances que l'on puisse souhaiter.

Placée dans la région la plus septentrionale de l'Afrique, tournée d'un côté vers l'Orient et de l'autre vers l'Europe, la Tunisie était destinée par sa situation même à jouer dans l'histoire un rôle important. Tous les peuples du bassin de la Méditerranée se sont donnés rendez-vous sur ses bords; toutes les civilisations lui ont apporté tout à tour leurs bienfaits et leurs fléaux. Objet des convoitises de toutes les nations, envahie à plusieurs reprises, elle a connu toutes les infortunes, mais grâce à la fertilité de son sol, à son admirable position et à l'activité de ses habitants elle a su résister à toutes les épreuves et renaitre sans cesse de ses ruines. Aujourd'hui placée sous le protectorat de la France, elle est devenue un pays très riche et très prospère sur lequel nous pouvons fonder les plus belles espérances.

A quoi attribuer les résultats si rapidement obtenus? A la politique prudente que la France a suivie; au régime qu'elle a appliqué à cette population tunisienne, si différente de la nôtre par ses origines, par ses mœurs

et par sa religion, régime qui a permis de faire accepter sans résistance une série de réformes et de modifier en quelques années la face du pays. On a respecté l'autorité du souverain et donné à la Régence une très grande autonomie. L'on s'est efforcé d'associer les indigènes à la marche des affaires publiques en leur laissant une part de mérite et de responsabilité; *en un mot on s'est proposé de réparer au lieu de renverser, de réformer et non de détruire.*

A l'encontre des procédés propres à l'annexion, le protectorat ne sème ni haine ni représailles, il procède par juxtaposition, voir même par la superposition d'une administration et d'une civilisation nouvelles aux choses existantes. La Tunisie étant un pays essentiellement rebelle à l'insurrection devait être traité avec tact et mesure; car c'est celui de tous les états musulmans dans lequel les progrès modernes ont le plus de chance d'implantation. La forme du protectorat seule, se prêtait à la conquête morale d'hommes qui, sous le turban de l'Islam, sont déjà des civilisés, tendant les bras vers l'instruction et le progrès.

Depuis l'occupation française, *lentement, prudemment*, sans secousses, nous avons innové et fait accepter sans bouleversements *les réformes les plus délicates*. Bien que l'œuvre entreprise ne soit encore qu'à l'état d'ébauche, car vingt-cinq ans sont peu de choses dans la vie des peuples, néanmoins, *tous les principes importants ont été posés, toutes les constructions futures amorcées*. Certains services administratifs ont été régularisés, d'autres créés de toutes pièces; des voies de communications ont été construites dans tous les sens; des ports ont été creusés, le service postal a été installé dans toutes les localités, la justice a été organisée et la vie municipale créée dans les centres importants. Nous avons maintenu les institutions locales en les améliorant, nous avons laissé aux indigènes leurs

chefs, leurs magistrats et leurs professeurs, nous leur avons fait une place dans la vie publique en les intéressant à notre cause; nous avons doté largement le budget de l'enseignement et créé de nombreuses écoles; nous avons entrepris sans tarder l'éducation de nos sujets tunisiens et les avons traités en alliés plutôt qu'en vaincus.

L'une des œuvres, en effet, qui fait le plus d'honneur à notre protectorat tunisien, c'est celle de « L'INSTRUCTION PUBLIQUE. » En Algérie, on l'a vu, nous n'avons pas toujours suivi surtout au début, une ligne de conduite bien arrêtée et montré une conception bien nette de l'enseignement qu'il convenait d'organiser. Nous avons mieux compris notre mission et nos intérêts dans l'ancienne régence de l'Est. Nous possédions, déjà, il est vrai, de nombreux établissements libres, fondés et entretenus par des associations privées, qui avaient préparé le terrain à l'administration publique. Celle-ci à côté de toutes les fondations particulières a fait son devoir. Inspirée par le sentiment du rôle élevé qui lui incombe, elle a su tirer un excellent parti des institutions existantes et en fonder beaucoup d'autres nouvelles.

La population indigène, comprenant les bienfaits qu'elle peut tirer de l'instruction a, *d'elle-même*, réclamé la création de nombreuses écoles dans la régence. L'indigène tunisien, en effet, a l'esprit actif, l'intelligence vive et surtout précocce: il est susceptible de recevoir une culture intellectuelle très développée et ces dispositions naturelles sont puissamment secondées par une grande curiosité et un goût prononcé pour l'étude. La Tunisie possède maintenant une *classe bourgeoise* indigène riche et instruite, ouverte à tous les progrès modernes. Tunis en est le centre de ralliement. Ce petit groupe d'intellectuels est imbu de sentiments et d'aspirations dont la France a tout intérêt à favoriser le développement; cette élite qui n'est encore qu'une minorité, mais qui

s'accroît rapidement dirigera de plus en plus la masse : elle constitue ce qu'on peut appeler le *parti des « Jeunes Tunisiens »* formés à l'esprit français demandant l'instruction primaire pour tous gratuite et obligatoire, l'extension de l'enseignement secondaire et même supérieur moderne, l'enseignement professionnel agricole et industriel largement répandu, et l'organisation de groupements de prévoyance et de sociétés coopératives (assurances mutuelles, caisses de crédit, etc...)

Nous allons voir que l'administration française a déjà donné de *larges satisfactions* aux aspirations des « Jeunes Tunisiens », en créant graduellement des écoles du premier degré, en les multipliant aussi rapidement que le permet l'accroissement normal du budget, et en étendant ensuite son action à toutes les institutions annexes ou connexes que réclame la situation des indigènes : enseignement professionnel et enseignement secondaire, encouragements aux sociétés post-scolaires et aux œuvres de mutualité.

Les *Résidents généraux* qui ont présidé successivement aux destinées de la France en Tunisie, ont tous pris particulièrement à cœur d'associer les indigènes à notre action civilisatrice dans ce pays. *Ce sont également des sentiments pleins de bienveillance à l'égard des indigènes tunisiens qui animent notre résident actuel, M. Mallette.* « Nous avons besoin, dit-il, du prestige de la force, à l'égard des indigènes, mais ce n'est pas pour nous dispenser d'être équitables. Il y a en France une opinion qui se passionne de plus en plus pour les idées de justice et d'humanité, qui veut une *politique indigène large et tolérante*, qui croit à la vertu éducatrice de la science sur les races arriérées et à la reconnaissance de ces races envers leurs éducateurs, qui suit avec sympathie tous ceux qui se proposent de guider les popula-

lions indigènes vers *plus de lumière et de bien-être.*» (1).

Le Gouvernement français trouve aussi, dans la personne de S. A. le bey, un auxiliaire précieux qui, loin de redouter pour ses sujets les effets du progrès, apprécie hautement les bienfaits de l'instruction répandue dans la population indigène.

S. A. Sidi Mohamed En Nasser (2), bien que monté sur le trône depuis quatre ans seulement, a déjà à maintes reprises fait apprécier son esprit libéral et manifesté son désir de contribuer fidèlement à l'œuvre de développement économique et de civilisation entreprise sous le protectorat de la France.

(1) Discours prononcé au banquet offert à M. Alapetite, ancien préfet du Rhône, par la Chambre de commerce de Lyon, le 20 octobre 1907.

(2) S. A. Sidi Mohamed En Nasser est monté sur le trône, le 12 mai 1906 succédant à son cousin germain S. A. le Bey Sidi Mohamed El Hadi qui pendant son règne n'avait cessé d'apporter au Gouvernement français *son plus loyal concours*. Lors d'un voyage à Paris au Président de la République, en 1904, il répondit à M. Loubet qui lui souhaitait la bienvenue : « Je sais combien la protection de la France était indispensable à mon pays, quels progrès elle lui a permis d'accomplir, avec quelle bienveillance elle a entrepris l'éducation des populations musulmanes de Tunisie ». *S. A. le Bey régnant est aussi un ami sincère de la France et un fidèle auxiliaire de notre politique dans la Régence.*

PLAN DE L'ÉTUDE

Étant donné la place restreinte dont nous disposons, nous nous proposons de fournir seulement de très brèves indications, sur les écoles de tout degré, ouvertes actuellement aux indigènes tunisiens. L'enseignement public dans la Régence de Tunis comprend deux grandes divisions : l'enseignement arabe ou musulman et l'enseignement français.

Nous conformant à l'ordre que nous avons précédemment établi (en étudiant les écoles d'Algérie), nous consacrerons un chapitre à chacun des trois degrés de l'enseignement : supérieur, secondaire et primaire et dans chaque branche nous passerons rapidement en revue les établissements d'enseignement musulman proprement dit et les écoles créées par la France depuis le protectorat.

CHAPITRE PREMIER

ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

C'est dans les mosquées que se font en Tunisie, les cours correspondant à peu près à notre enseignement supérieur, et qui concernent la théologie, la science des traditions, l'interprétation du Coran, le droit, la grammaire, la rhétorique, la littérature et l'histoire. Ces différentes études sont actuellement concentrées en quelque sorte, à la *grande mosquée de Tunis ou Ez-Zitouna* (*mosquée de l'Olivier*) fréquentée par des étudiants, venus de toutes les villes de l'intérieur et qui peut être considérée comme la *grande université* de la Régence et le centre intellectuel des hautes études musulmanes.

Cependant *quelques cours* sont organisés dans les principales mosquées de Tunis et portent spécialement sur la grammaire et le droit. En outre, dans toutes les localités un peu importantes, des cours de théologie, de droit et de grammaire sont professés dans les mosquées et les zaouïas. Il y a lieu de mentionner également l'enseignement donné à la « *Khaldounia* » de Tunis, auquel nous réservons une place dans ce chapitre.

SECTION I

L'université de la Grande Mosquée

1° Organisation.

Le personnel administratif de la grande mosquée

comprend le cheik-el-Islam ou grand pontife de la religion musulmane, président; le bach muphti malékite, vice-président; le cadi hanéfite et le cadi malékite qui forment un conseil à la fois d'administration, de surveillance et de perfectionnement. L'inspecteur des études arabes y représente la direction de l'enseignement public.

L'enseignement est donné par 30 professeurs de première classe, 42 professeurs de deuxième classe et 67 professeurs auxiliaires appelés « moutaweine ». Ces différents maîtres doivent faire au minimum deux leçons par jour; bien souvent ils en font davantage. Actuellement, le nombre des leçons faites chaque jour est de 270 environ. Les mêmes matières sont naturellement professées par plusieurs maîtres, avec les mêmes ouvrages ou avec des ouvrages présentant des difficultés plus ou moins grandes.

Les étudiants peuvent choisir leurs professeurs, mais ils doivent suivre les leçons qui conviennent à leur degré d'instruction. Les cours les plus fréquentés sont ceux de droit, de grammaire et de théologie.

Les cours ont lieu dès le lever du soleil et se continuent sans interruption jusqu'au soir. Il y a parfois jusqu'à 15 professeurs faisant leurs cours à la même heure. Chacun est adossé à l'une des colonnes de l'édifice, ses auditeurs font cercle autour de lui, les jambes croisées sur les nattes recouvrant le dallage.

Le règlement a prévu comme jour de repos le jeudi et le vendredi, mais il n'est pas rare de voir des maîtres continuer leurs leçons le jeudi. Des congés réguliers ont lieu à l'époque des grandes fêtes et pendant le mois de Ramadan; les grandes vacances durent deux mois.

2° Scolarité. — Examens.

Aucun texte ne fixe de conditions d'admission; l'âge

auquel les élèves peuvent entrer à la grande mosquée n'est pas davantage fixé.

La durée des études pour un étudiant doué d'une intelligence moyenne, est d'environ huit années. A la fin de chaque année, il subit un examen de passage à la suite duquel il est autorisé à suivre des cours plus difficiles et plus complets. Après avoir passé 7 ans au minimum à l'université, il se présente à l'examen dit : « *téloui* », qui est une sorte de brevet de licence donnant le droit d'aspirer au professorat à l'Université de Tunis ou à certaines fonctions publiques (rédacteurs dans un ministère, imans dans les édifices affectés au culte, oukils, employés dans les administrations).

Les examens, qui se passaient autrefois à la Grande Mosquée et auxquels par suite les musulmans seuls pouvaient assister, ont lieu maintenant au palais du Gouvernement tunisien.

3° *Les étudiants de la Grande Mosquée.*

L'Université de Tunis est fréquentée par 8 ou 900 étudiants: la ville de Tunis en fournit à elle seule près du cinquième. Leur âge varie entre 16 et 30 ans. Il n'est pas rare de rencontrer parmi les auditeurs des hommes déjà grisonnants. « On peut, il est vrai, d'après un dicton arabe, commencer à étudier la science à tout âge. » Les étudiants de Tunis, généralement les plus laborieux, sont des fils de fonctionnaires, de magistrats, de notaires et de commerçants.

Les jeunes gens qui viennent à Tunis suivre les cours de la grande mosquée, n'ont pas la plupart du temps les moyens d'avoir une chambre en ville et sont logés dans des établissements spéciaux appelés *médersas*, sortes d'hôtelleries, bâties à leur intention par de généreux fondateurs. Il y a à Tunis 22 médersas contenant 450

chambres; le nombre des étudiants qui les habitent est de 430. Ces établissements étaient autrefois placés sous la surveillance nominale des principaux magistrats de la ville et de certains professeurs. Mais la surveillance était nulle pour ainsi dire. De nombreux abus y étaient commis. Le directeur de l'enseignement dut intervenir et un décret beylical a réglementé le service intérieur et la direction des médersas. Ces établissements sont entretenus sur les fonds des habous qui subviennent également aux dépenses des traitements des cheiks qui en ont la garde et de quelques étudiants; les cheiks sont aujourd'hui choisis par le directeur de l'enseignement et nommés par S. E. le premier ministre.

Une quinzaine de médersas existent dans plusieurs grandes villes de la Régence; elles sont peu fréquentées.

4° Programmes et méthodes.

La grande mosquée est régie par les décrets de 1873 et de 1876 rendus sous le ministère du général Kheir Eddine qui fixa les programmes des études et les ouvrages devant être enseignés. Ces décrets sont encore en vigueur ou n'ont subi que de très légères modifications.

Quelque soit le sujet de la leçon, celle-ci consiste d'abord dans l'explication sommaire du texte, ensuite dans celle du commentaire classique, dont le professeur doit s'efforcer de dédager l'idée de l'auteur exprimée en termes archaïques. L'exercice pratique se réduit à la lecture du texte par l'un des élèves, avec application des règles énoncées et commentées.

Les matières, dont se compose le programme de l'université, peuvent se classer en *deux catégories* : les unes *accessoiries*, comprennent la grammaire, la rhétorique, la logique et la critique des traditions; les secondes

embrassent la théologie, la morale religieuse, l'exigèse coranique et les principes du droit.

Les livres dont on se sert sont ceux qu'ont étudiés les musulmans de l'Ifrikia et du Maghreb il y a plus de cinquante ans. Les maîtres n'osent pas critiquer les textes qu'ils ont à expliquer ou émettre sur quelques questions une opinion personnelle.

Le défaut de l'enseignement est d'être *trop théorique* et *pas assez pratique*, de ne faire appel le plus souvent qu'à la mémoire des étudiants, *au détriment* de l'intelligence et du jugement.

5° *Autres cours de mosquées.*

En dehors de Djama-Ezzitouna (Grande Mosquée), il y a des cours faits dans les *principales mosquées* de Tunis. Les professeurs sont presque tous les mêmes que ceux de l'Université, l'enseignement porte spécialement sur la grammaire et le droit.

Dans la *plupart des localités* un peu importantes de la Régence, des cours de droit, de grammaire et de théologie sont faits dans les mosquées et les zaouias. Le nombre des professeurs est de 70 environ; ils sont généralement payés sur les produits des biens habous.

6° *Appréciation.*

Tel est l'*état actuel* de l'enseignement supérieur musulman en Tunisie. Comme on le voit, il existe ici un mouvement intellectuel qu'il est de notre devoir d'encourager tout en exerçant une *surveillance efficace* et sans nous départir toutefois d'une *certaine réserve*. Nous avons l'obligation de ne pas nous désintéresser du

choix des maîtres, de *contrôler* leurs actes, de nous renseigner sur la conduite et l'esprit des étudiants, de nous assurer que la partialité est maintenant bannie des examens; mais nous devons être *très prudents* dans la question des programmes d'études et des méthodes suivies pour ne pas froisser des habitudes invétérées qui sont chères aux professeurs.

Cependant, *quelques réformes* partielles pourraient être tentées à la grande mosquée. En tenant la main à l'application stricte des règlements et en exerçant sur la discipline intérieure un contrôle plus effectif, on pourrait permettre à l'étudiant de *mieux profiter* de l'enseignement et d'arriver dans un temps moins long à la fin de ses études.

On peut entrevoir aussi la fondation d'une *Université musulmane moderne*, à la direction de laquelle nous prendrions une part *plus effective* et où l'enseignement serait mieux adapté aux méthodes et aux programmes de nos établissements d'instruction. Dans cette nouvelle école, où les jeunes Tunisiens seraient initiés aux mystères des sciences occidentales, nous pourrions former des générations plus aptes à la lutte économique, mieux à même d'apprécier l'œuvre civilisatrice de la France, et plus conscientes aussi de leurs droits et de leurs devoirs.

SECTION II

L'enseignement supérieur donné à la « Khaldounia » de Tunis.

La „ *Khaldounia* „ avec son organisation qui se développe de jour en jour, ses cours, ses conférences, sa bibliothèque constituée et sa clientèle assurée, pourra servir d'embryon à la future Université moderne. La

Khaldounia est une société fondée en 1896, sous les auspices de M. Millet, alors résident général, qui entretenait déjà grâce à cette création, la *possibilité de régénérer la vieille Université* de Tunis et d'y introduire le progrès moderne. Cette association, *due à l'initiative privée*, n'a aucun caractère officiel; elle a pour *but*, disent ses statuts, de *rechercher les moyens propres à développer l'instruction chez les musulmans*, à cet effet elle se propose :

a) D'organiser des cours et des conférences ayant pour objet l'histoire, la géographie, la langue française, l'économie politique, l'hygiène, la physique et la chimie.

b) De faciliter à ceux qui en seront dignes les moyens de compléter leur instruction.

c) D'encourager la création de bibliothèques.

d) De créer un bulletin qui se publiera en arabe et en français.

Le comité-directeur de la *Khaldounia* a poursuivi activement l'exécution de ce programme; au début, il a rencontré quelques adversaires dans certains milieux indigènes et européens, mais il a reçu d'autre part, des nombreux témoignages de sympathie et des encouragements des membres les plus influents de la Colonie.

Les progrès de la société ont été *rapides* : le nombre des membres qui était lors de la fondation de 90 est actuellement de 500; le local du début a dû être agrandi pour pouvoir contenir les auditeurs de plus en plus nombreux qui suivent avec intérêt les cours et les conférences.

Les premiers cours avaient pour objet les éléments de l'arithmétique, de la géométrie et de l'histoire. En 1898, des cours réguliers et quotidiens sur la géographie, l'histoire, les mathématiques étaient définitivement organisés; l'enseignement de la langue française occupe actuellement une place importante dans le pro-

gramme des études : trois cours de français, un cours de grammaire et de littérature française sont assidûment suivis (1).

Etant donné l'empressement que mirent les étudiants de la grande mosquée à suivre ces cours, on pensa que, pour stimuler leur zèle, il convenait de donner à l'enseignement de la *Khaldounia* une *sanction positive*: un décret du 12 novembre 1898 créa un *diplôme de connaissances pratiques* donnant un droit de préférence sur tous autres candidats pour l'obtention de certains emplois réservés aux indigènes musulmans. Ce diplôme a déjà été décerné à 176 étudiants dont la plupart ont été placés dans les différents services tunisiens (2).

L'organisation des conférences n'a pas été moins active que celle des cours; des sujets sur l'hygiène pratique, l'organisation judiciaire, le droit musulman et français, l'économie politique, etc... ont été traités par des membres de la société. Chaque conférence est suivie par une moyenne de 300 auditeurs.

La *Khaldounia* possède, depuis 1901, une *bibliothèque* comprenant 1.250 volumes des plus variés, qui offrent les ressources les plus précieuses à l'étudiant désireux de s'instruire. Elle est ouverte non seulement aux membres de la société et aux étudiants qui suivent les cours, mais encore à tous ceux qui sont désireux

(1) « L'Alliance Française » reconnaissant les efforts déployés par la *Khaldounia* pour propager la langue nationale lui accorde chaque année une subvention de 200 francs.

(2) La remise des diplômes, est tous les ans l'occasion d'une fête où les hauts fonctionnaires du Gouvernement Tunisien, manifestent par leur présence tout l'intérêt qu'ils portent à cette œuvre. Le directeur de l'enseignement public, a toujours tenu à présider lui-même la solennité. Enfin, M. le Résident général Alapetite en maintes circonstances témoigna toute sa sympathie aux dirigeants de la *Khaldounia*.

d'augmenter leurs connaissances littéraires et scientifiques.

Les résultats appréciables déjà obtenus font bien augurer de l'avenir. La Khaldounia attirera de plus en plus tous ceux qui sentent la nécessité de poursuivre le relèvement intellectuel et moral de la population indigène et qui croient aux effets bienfaisants d'un rapprochement plus intime des deux races.

CHAPITRE II

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'enseignement secondaire est donné aux musulmans tunisiens dans le *collège Sadiki* de Tunis. Nous ne faisons que mentionner le *lycée Carnot*, réorganisé complètement en 1893 et qui reçoit les jeunes gens européens de la colonie; un nombre infime d'indigènes (60 actuellement sur une population scolaire de 300 élèves), suivent les cours de cette institution. L'enseignement secondaire classique est donné conformément au Plan d'Études établi pour les lycées de France et d'Algérie, toutefois (particularité qui mérite d'être signalée), on a essayé d'appropriier les études aux besoins propres de la Tunisie; les élèves reçoivent, en effet, au lycée, un enseignement secondaire classique, un enseignement secondaire moderne et un enseignement commercial. Le diplôme d'études secondaires commerciales est délivré après trois années d'études spéciales.

1° Historique du collège Sadiki.

Le *collège Sadiki* où les jeunes musulmans reçoivent une instruction secondaire, a été organisé en 1876 par S. A. le bey Mohamed Essadok, sous le ministère du général Khérédine, qui voulut doter la Tunisie d'un établissement scolaire capable de préparer les jeunes gens musulmans aux carrières libérales et administratives. Il consacra la majeure partie des biens confisqués à l'ancien ministre Si Mustafa Khasnadar à ce nouveau collège qui fut ainsi richement doté. Ces biens furent déclarés habous, c'est-à-dire bien religieux et inaliénables et leur administration fut confiée dans le principe à un fonctionnaire spécial choisi par le ministre fondateur. Les finances du collège prospérèrent rapidement et ses rentes s'élevèrent à près de 400.000 piastres (240,000 fr.). Malheureusement après la mort de ce premier administrateur, la direction de l'établissement et la gestion des biens furent confiés à un fonctionnaire qui remplit sans doute sa mission avec moins d'habileté ou avec plus de négligence, car les finances du collège ne tardèrent pas à péricliter. De riches propriétés furent vendues dans des conditions désavantageuses, moyennant une rente perpétuelle; des échanges désastreux d'immeubles furent consentis. Bref, cet intéressant et utile établissement aurait été obligé de fermer ses portes si des réformes sérieuses n'avaient été introduites dans son administration depuis l'établissement de notre protectorat.

2° Réformes opérées depuis le Protectorat.

Une des plus importantes réformes a consisté dans la création d'un conseil d'administration, composé de huit membres, que le directeur de l'enseignement a toujours

le droit de présider. Ce conseil dresse le budget de l'établissement, propose les créations de chaires nouvelles et statue sur l'augmentation des traitements.

L'enseignement donné primitivement au collège Sadiki comprenait : 1° l'étude approfondie de la langue arabe, embrassant le Coran, la grammaire, le droit, la rhétorique, la logique et la littérature; 2° l'étude des langues française et italienne, des éléments des sciences mathématiques et physiques, de l'histoire et de la géographie.

Un certain nombre d'élèves apprenaient le français, d'autres l'italien; mais les deux catégories réunies ne comprenaient que le tiers des jeunes tunisiens admis au collège.

D'après le premier règlement, le recrutement des élèves devait se faire par voie de tirage au sort. Le fondateur avait voulu éviter ainsi le favoritisme et ouvrir à tous les Tunisiens les portes du nouvel établissement, quelle que fût la situation des parents. Au début, il faut le reconnaître, il eût été difficile de procéder autrement; mais ce mode de recrutement ne pouvait plus être conservé, depuis que la Tunisie possède un certain nombre d'établissements d'instruction ouverts aux indigènes. Aussi a-t-on décidé qu'à l'avenir l'admission aurait lieu à la suite d'un concours entre les jeunes musulmans sortant des écoles publiques de la Régence et déjà pourvus du certificat d'études primaires.

Le collège Sadiki reçoit 330 élèves, tous musulmans (dont 92 au collège même et 238 à l'annexe) qui se répartissent en 50 pensionnaires (boursiers), 68 demi-pensionnaires (boursiers) et 212 externes libres (exonérés de tous frais). Tous les élèves reçoivent gratuitement les fournitures classiques et les livres qui leur sont nécessaires.

Actuellement, les classes sont au nombre de cinq. L'enseignement européen, que les élèves sont obligés de

suivre, comprend : l'étude de la langue française (lecture, grammaire, écriture, littérature), l'histoire et la géographie de la France, des notions d'histoire et de géographie générales; l'arithmétique, le système métrique, la géométrie, l'algèbre, le dessin et les éléments des sciences physiques et chimiques.

L'enseignement de la langue arabe qui se fait également dans toutes les classes, a été l'objet de nombreuses améliorations. Le collège Sadiki a envoyé à différentes reprises, plusieurs de ses élèves achever leurs études en France; il leur a ensuite procuré des emplois dans les administrations et principalement au ministère tunisien, où ils rendent les meilleurs services. Plusieurs de ses anciens boursiers sont aujourd'hui médecins en Tunisie; d'autres sont avocats, géomètres, ingénieurs, beaucoup sont employés dans différentes administrations (l'enseignement, les finances, le contrôle, les municipalités, etc.).

La surveillance de l'administration des biens habous, qui constituent la dotation du collège Sadiki, est confiée à un conseil d'administration choisi parmi les fonctionnaires français et indigènes de l'établissement et qui comprend : un directeur, un administrateur, un surveillant général, un iman, un notaire, trois secrétaires et trois surveillants. Le personnel enseignant se compose de 8 professeurs français et de 7 maîtres arabes.

Le collège Sadiki rend de grands services à la cause française; l'instruction qui y est donnée est excellente. Cet établissement prépare une élite de jeunes tunisiens qui, plus tard, seront pour nous des auxiliaires dévoués, capables de nous aider utilement à répandre la langue et les idées françaises dans la colonie.

CHAPITRE III

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

L'enseignement primaire est donné aux indigènes tunisiens *en arabe*, dans les *écoles coraniques* ou « *kouftab* », installés soit dans un local spécial, soit dans un oratoire (mesjed), une mosquée à prédications (dja-maâ), ou une Zaouia (chapelle ou mausolée élevée sur la tombe d'un saint).

Il est donné en *français* dans les *écoles françaises* et dans les *écoles franco-arabes*, créées par notre Gouvernement depuis l'établissement du Protectorat.

SECTION I

Ecoles coraniques.

L'enseignement musulman que le Gouvernement français a laissé subsister dans une forme presque identique à celle qu'il revêtait avant le Protectorat, est essentiellement religieux, il est donné dans les « *Kouftab* », sortes d'*écoles primaires*. Le Coran est la base des études. Le maître appelé « *moueddeb* » enseigne aux enfants de cinq à seize ans, à lire et à écrire l'arabe sur des planchettes. Lorsque l'élève sait tracer les carac-

tères, il lui dicte les versets du Coran en commençant par les chapitres les plus courts, c'est-à-dire par ceux qui terminent cet ouvrage sacré. Quand l'élève a parcouru tout le livre, il le recommence de nouveau jusqu'à ce qu'il en possède parfaitement le texte.

Le « moueddeb », homme » d'âge mûr, souvent très vieux, sait par cœur tout le Coran qu'il a étudié sans le comprendre et qu'il enseigne sans aucun commentaire; il ne donne aucune explication, ni sur le sens des phrases ni même sur la signification des mots.

Tout est *rudimentaire* dans le Kouttab. Comme mobilier, quelques nattes, un petit tapis pour le maître, un vase servant à laver les planchettes, rien de plus. Pas de matériel scolaire. L'instituteur ne se sert pas de livre puisqu'il sait le Coran par cœur. L'écolier n'a que sa planchette de bois, un stylet de roseau et son encrier.

Cet enseignement purement *mécanique* n'a par suite qu'une portée très limitée. Les enfants mettent un temps considérable à apprendre à lire et à écrire; leur développement intellectuel est très faible, car on ne leur enseigne absolument rien en dehors du Coran et de quelques éléments de grammaire et de droit. Aussi, en quittant l'école, sont-ils incapables de rédiger même une lettre des plus simple et de l'écrire correctement.

Il y a actuellement à Tunis 90 écoles de ce genre qui reçoivent 2.450 élèves indigènes; le nombre des moueddebs est de 110 (ils sont quelquefois deux par école). Dans la Régence, il y a 1.200 écoles coraniques fréquentées par 23.000 élèves; les maîtres sont au nombre de 1.250. En outre, beaucoup de parents ont un moueddeb particulier pour faire donner à leurs enfants les premières notions de leur langue. La rétribution scolaire payée par les familles aux moueddebs est un peu élevée et varie de 1 à 3 francs par mois. Des présents sont en outre donnés aux maîtres à l'époque des grandes fêtes religieuses.

La méthode, le programme et le corps enseignant des koultab, sont à peu près *semblables à ceux des écoles coraniques d'Algérie*, dont nous avons critiqué la mauvaise organisation et l'influence néfaste. Notre manière de voir ne s'est pas modifiée à l'encontre d'un enseignement qui, de toutes les facultés de l'intelligence, ne met à contribution que la mémoire et qui laisse *s'atrophier le jugement, la réflexion, l'imagination et l'attention de l'enfant*. Il arrive finalement que l'éducation intellectuelle qui se borne au Koultab, à l'étude par cœur du Coran, sans explication du texte, se traduit enfin de compte par un énorme déficit dans la culture de l'intelligence.

Est-elle à faire disparaître ou seulement à *réformer* cette école coranique où l'éducation est presque nulle ? Le premier moyen supprimerait radicalement bien des difficultés. Si dans l'avenir on pourra y avoir recours, ce que nous souhaitons vivement, il est malheureusement *difficile* d'y songer à l'heure présente, car, actuellement, le nombre des écoles franco-arabes en Tunisie n'est pas suffisant pour permettre de recevoir les 23.000 enfants musulmans qui fréquentent les écoles coraniques. De plus, la population indigène est trop *attachée* à cette institution pour que nous puissions prochainement la supprimer.

Ce qu'il nous est permis facilement de réaliser, c'est la *réorganisation* de l'enseignement des koultab sur des bases plus rationnelles. Le Gouvernement du Protectorat s'est préoccupé de cette situation et a pensé que la première mesure à prendre pour modifier et améliorer cet enseignement était de *former des maîtres*.

C'est dans cette pensée qu'a été créée, en 1894, *une sorte d'école normale de moueddebs appelée d'abord la médersa El-Asfouria*, ensuite la *médersa Ettadibia*. Les jeunes gens sont admis dans cet établissement à la suite d'un concours qui porte sur le Coran et les éléments de

la grammaire. Les candidats à recevoir sont normalement au nombre de cinq, mais ce chiffre est souvent dépassé par suite de la nécessité de combler les vides qui se produisent dans le courant de l'année.

La durée des études est de cinq ans. Le programme comprend le Coran, la grammaire arabe, les éléments de droit et de littérature, l'arithmétique, l'histoire et la géographie de la Tunisie, la langue française.

Par décret du 5 octobre 1908, la médersa Ettadibia fut rattachée au collège Alaoui (école normale d'instituteurs), les vingt étudiants musulmans qui s'y préparaient à enseigner dans les Kouttab, forment le noyau de la nouvelle section indigène de l'école normale.

On espère tirer de cette nouvelle organisation des résultats *plus satisfaisants* que précédemment. Les instituteurs moueddebs ainsi formés, seront capables par leurs connaissances scientifiques, de donner aux enfants musulmans un enseignement primaire plus complet et plus méthodique que celui qu'ils reçoivent dans les Kouttab actuelles.

D'autre part, le directeur de l'enseignement comprenant qu'aucune réforme de programme ou de méthode ne pouvait être tentée avec succès tant qu'une surveillance effective ne serait pas exercée sur les écoles coraniques, a créé *un poste d'inspecteur* dont le titulaire est chargé de diriger et de contrôler l'enseignement primaire arabe.

SECTION II

Enseignement primaire français.

§ 1^o Ecoles

Les enfants indigènes reçoivent cet enseignement dans les écoles franco-arabes, créées et administrées par le

Gouvernement du Protectorat. Ce terme un peu équivoque de franco-arabe désigne non pas une école où les élèves français et arabes sont mêlés, mais une école où les arabes reçoivent l'enseignement français.

Ces écoles sont réparties en *assez grand nombre* à Tunis et dans les différents centres de l'intérieur : Bizerte, Le Kef, Kairouan, Sousse, Sfax.

Les premières classes, au début de l'occupation française, avaient été installées dans des locaux mal éclairés et mal aérés; celles construites en ces dernières années ne laissent rien à désirer sous le rapport du matériel et de l'hygiène scolaire.

L'*effectif* des élèves musulmans fréquentant les écoles françaises est déjà *assez élevé* et même par rapport aux autres éléments de la population tunisienne, (italiens, maltais, israélites, indigènes, espagnols), la proportion de l'élément musulman s'est accrue beaucoup plus rapidement. Voici du reste quelques chiffres qui montrent les *progrès de l'instruction française* dans la population musulmane depuis 1885 jusqu'à une époque récente :

En 1885 (première année où il a été possible de faire une statistique rigoureuse), nos écoles étaient fréquentées par 4.930 écoliers, parmi lesquels il y avait à peine 250 musulmans étudiant la langue française.

En 1889	(les écoles primaires) (recevaient)	6,970 élèves	(lesquels) (parmi)	1,780 musulmans.
1895	—	13,000	—	3,500 —
1900	—	16,000	—	3,700 —
1905	—	18,000	—	3,900 —
1908	—	19,000	—	4,300 —
1909	—	20,000	—	5 000 —

Dans ces chiffres sont compris les élèves qui appartiennent aux écoles privées dirigées par des congréganistes ou des laïques.

Si les progrès sont satisfaisants pour les écoles de garçons, par contre nous ne nous sommes pas beaucoup occupés de l'enseignement des filles musulmanes; les écoles de ce genre sont encore très peu nombreuses dans la Régence et les statistiques attestent que nous n'avons jusqu'ici attiré qu'un *nombre infime de fillettes* dans les quelques établissements qui leur sont réservés.

En 1900, une école de jeunes filles musulmanes a été ouverte sur les fonds de l'administration des habous; le nombre des élèves n'était que de 18 en 1901. Actuellement, 4 écoles existent : l'enseignement est réduit à l'étude du français et de l'arabe et à quelques rudiments de connaissances générales. Ce sont les travaux manuels (broderies, dentelles), qui tiennent la plus large place dans les programmes.

Le Gouvernement tunisien est entré tout dernièrement dans la voie de l'enseignement professionnel et a ouvert à Kairouan, à Sousse et à Sfax, trois petites écoles où les fillettes apprennent la broderie et la confection des tapis et des couvertures. Quelques autres établissements du même genre seront prochainement créés.

Voici quelques chiffres indiquant la population scolaire :

En 1905 il y avait dans les écoles de filles	60 élèves
1906	— — 180 —
1908	— — 210 —
1909	— — 260 —

Nous avons, il est vrai, de ce côté, à lutter contre de vieilles traditions et une conception toute différente du rôle de la femme dans le monde musulman. Il est bon cependant de faire constater qu'en Algérie où nous trouvons les mêmes obstacles, nous sommes arrivés déjà à des résultats plus appréciables.

§ 2° *Méthodes et programmes.*

Comme en Algérie, les premiers organisateurs des écoles franco-arabes tunisiennes n'avaient pas eu, au début, une exacte compréhension de ce que devaient être les programmes à appliquer dans ces établissements; ils transportèrent sans modifications appréciables dans la Régence les procédés d'enseignement et les cours d'études de l'école de France. Mis en présence des difficultés résultant de la variété des aptitudes et de l'âge des élèves, de leur assiduité médiocre et surtout de la nécessité d'apprendre aux élèves à parler la langue dans laquelle l'enseignement serait donné, le maître dut réduire sensiblement son programme.

On comprit vite que la première condition pour réussir était *d'adapter l'enseignement au milieu*, en lui donnant un *caractère pratique, simple et utile* et en le pénétrant d'un esprit nouveau. C'est l'esprit scientifique qui doit dominer dans l'enseignement à donner aux indigènes; si élémentaire soit-elle, l'instruction scientifique peut seule préparer l'enfant à recevoir ensuite l'enseignement professionnel.

Plus tard, seulement au cours moyen, lorsque le vocabulaire des élèves s'est développé et que s'est affermie leur connaissance de la langue française, lorsqu'ils sont en état de comprendre et même de suivre avec fruit un enseignement donné complètement en français, alors on peut ajouter au programme restreint, l'étude de quelques règles de grammaire, des exercices de rédaction, la récitation de morceaux choisis, un peu d'histoire et de géographie, des notions d'hygiène.

La Direction de l'enseignement s'est préoccupée de donner à l'enseignement une forme pratique. Les écoles primaires rurales ont été peu à peu pourvues d'un matériel agricole très simple. Le maître y enseigne des

notions d'agriculture pratique sans aucune prétention scientifique qui dépasserait la portée des indigènes. Le plus souvent à l'école est annexé un petit jardin où les élèves peuvent mettre en pratique les leçons qui leur sont données.

Mais l'école primaire ne peut être indéfiniment surchargée, la quantité de connaissances qu'elle peut comprendre est forcément restreinte. L'enseignement professionnel qu'elle distribuera sera toujours *sommaire*. Il faut prévoir à la sortie de l'école un nouvel effort de portée plus large : *l'organisation de cours d'apprentissage*. Jusqu'ici l'administration tunisienne a fait peu de choses dans cette voie. Les cours d'apprentissage annexés à certaines écoles d'indigènes, comme il en existe déjà beaucoup en Algérie, n'ont pas encore été organisés dans la Régence.

Est-ce dire que les indigènes ne puissent recevoir nulle part cet enseignement ? Nullement, mais la part qui leur a été réservée dans les écoles professionnelles de la colonie est bien restreinte. De tous les établissements d'enseignement professionnel actuellement existant en Tunisie, soit *publics* : (*école d'agriculture coloniale, école professionnelle Emile Loubet, école de navigation de Sfax*); soit *privés* : (*ferme-école de Djedida œuvre d'apprentissage des anciens élèves de l'Alliance israélite, ferme de Thibar, école d'agriculture de Lamsarine*), les seuls qui distribuent aux musulmans tunisiens une instruction pratique sont : l'*école de Lamsarine*, colonie agricole indigène, créée pour venir en aide aux enfants abandonnés et qui entretient 60 élèves musulmans, l'*Ecole de navigation de Sfax*, peu fréquentée. La pauvreté de ses ressources ne lui permettant même pas assurer la vie matérielle de la dizaine d'élèves qui suivent ses cours; l'école professionnelle Emile Loubet qui compte seulement une vingtaine d'indigènes sur un effectif de 186 élèves.

Cet état de choses est très préjudiciable, car l'industrie, le commerce et l'agriculture de la Régence manquent de main-d'œuvre locale. Dans ce pays, en voie de développement rapide, un certain nombre de jeunes musulmans ayant reçu une bonne instruction professionnelle, trouveraient facilement à s'employer dans les entreprises industrielles et agricoles.

En 1908, le Gouvernement du Protectorat a compris qu'il était de son devoir non seulement de donner à ses protégés indigènes une instruction primaire générale, mais aussi de les mettre à même d'acquérir les connaissances professionnelles nécessaires à l'amélioration de leurs méthodes culturelles, de leurs procédés industriels et commerciaux et par suite de leurs conditions d'existence.

Un *emploi d'inspecteur général de l'enseignement professionnel indigène* a été créé dans le courant de 1908. Ce fonctionnaire spécial, disait alors M. le Résident général, sera chargé de procéder dans toute la Régence tant auprès des services intéressés que des colons français et indigènes les plus instruits à une enquête sur les moyens de renforcer les organes existant déjà, sur le meilleur parti à en tirer et d'établir les propositions relatives au développement de l'enseignement professionnel indigène.

Dès la fin de 1908, *l'adaptation de l'école Emile Loubet aux services de l'enseignement professionnel des indigènes* a été mise à l'étude et partiellement réalisée. Seul établissement d'enseignement professionnel industriel existant en Tunisie, elle ne peut sans doute réaliser les améliorations à apporter à la vie économique des indigènes; elle peut du moins réserver à côté de l'instruction théorique et pratique donnée dans ses ateliers, une place de jour en jour plus importante à des *essais de rénovation de telle ou telle branche de l'industrie traditionnelle tunisienne*.

Un premier essai a été tenté en ce qui concerne l'industrie du tissage. Cette industrie est très prospère à Tunis où 231 ateliers de tissage de soie avec 650 métiers, occupent 257 patrons et 480 ouvriers et une centaine d'apprentis. Une *section de tissage* a été instituée en 1909 à l'école Emile Loubet, sorte d'atelier modèle où l'on prépare des ouvriers habiles, capables de répandre à Tunis et dans l'intérieur le goût et la pratique de procédés et d'instruments de travail plus perfectionnés.

Une Commission composée de membres européens et indigènes a été également créée en vue d'étudier l'importante question du relèvement des industries d'art indigène. Peu à peu à mesure que l'on connaîtra mieux les conditions économiques de chaque région, l'enseignement agricole ici, là industriel, ailleurs commercial, pourra être distribué dans quelques cours d'apprentissage à ceux qui seront en mesure de le recevoir avec profit. Cet enseignement sera aussi adapté que possible à chaque région : telle école rurale aura son métier à tisser, telle autre son four à poterie ou son champ d'expériences agricoles.

La réalisation de ce programme comporte, cela va de soi, une *formation spéciale des maîtres* ; il faut comme en Algérie donner aux instituteurs destinés à enseigner dans les écoles indigènes une préparation pédagogique spéciale, pour leur permettre de bien remplir leur mission d'éducateurs. Examinons rapidement, en terminant cette étude consacrée à l'enseignement des musulmans Tunisiens, dans quel établissement et comment sont formés les instituteurs des écoles d'indigènes de la Régence.

§ III. — *Personnel enseignant.*

C'est au collège *Amaoui* que se fait la *préparation des*

instituteurs des écoles de la Régence. Cet établissement a été fondé en 1886 sur l'initiative de S. A. le Bey régnant, avec l'assentiment et les encouragements du Gouvernement français. Cette fondation se rattache donc entièrement à la période du Protectorat, c'est en quelque sorte la première création due à la direction de l'enseignement. Elle a précédé et facilité celle des écoles de la Colonie.

Le collège a été installé dans un des plus beaux quartiers de Tunis, sur une hauteur où l'air est pur est vif, et d'où la vue embrasse le panorama de la ville du lac, du port de la Goulette et des collines de la Marsa et de Carthage.

L'établissement renferme une très vaste salle de dessin pourvue de nombreux modèles, un atelier de bois, un atelier de fer (ajustage et forge), un atelier de photographie, un cabinet de physique et des collections d'histoire naturelle, un laboratoire spécial de chimie appliquée à l'industrie et à l'agriculture avec de nombreuses tables de manipulations. Les cours de récréation sont très vastes. Comme dépendance et complément des cours d'agriculture, un terrain spécial sert de jardin d'expériences et d'essais pour les élèves.

Le collège *Alaoui* présente un *double caractère* :

1° *Celui d'une école normale* pour la formation du personnel enseignant européen et indigène;

2° *Celui d'une école d'enseignement primaire supérieur et professionnel.* A l'école normale est attachée une *grande école-annexe* servant d'école d'application aux élèves-maîtres.

A tous les degrés, l'enseignement est présenté d'une façon *objective, intuitive*, et conserve un caractère essentiellement pratique.

Le directeur de l'école normale est chargé de l'admi-

nistration de l'établissement tout entier et a, à peu près, les mêmes attributions que les fonctionnaires de même ordre de France. Un économiste s'occupe de la partie matérielle et financière de tout l'établissement. Le corps enseignant se compose de 24 professeurs et maîtres divers, tant au collège lui-même qu'à l'école-annexe.

On peut dire de l'école normale qu'elle est la *pépinière* des instituteurs de la Tunisie. Presque tous les maîtres venus de France et qui ont constitué le personnel enseignant de la Régence, ont *passé au moins quelques mois* au collège Alaoui. Aujourd'hui, les jeunes instituteurs y *séjournent* encore pour se familiariser avec les méthodes spéciales de la Régence ainsi qu'avec la langue arabe et c'est seulement quand leur stage est terminé qu'ils sont envoyés dans l'intérieur.

Jusqu'à la réorganisation effectuée tout récemment, l'enseignement de l'école normale *ne se distinguait pas* nettement des autres enseignements (primaire et primaire supérieur) qui y étaient donnés. Nous ne trouvons pas comme à l'école de la Bouzaréa (école normale d'Algérie), un cours normal pour les indigènes et une section spéciale destinée aux futurs instituteurs des écoles indigènes et enfin l'école normale proprement dite où sont préparés les maîtres des écoles d'européens. A Tunis, le collège Alaoui, par suite de son double caractère d'école normale et d'école primaire et primaire supérieure donnait un enseignement *réparti de la manière suivante* :

1° *Enseignement primaire élémentaire* comprenant cours enfantin (enfants de cinq à sept ans), cours élémentaire, cours moyen et supérieur avec préparation au certificat d'études primaires.

Ces différents enseignements étaient donnés à l'école *primaire annexe*.

2° *Enseignement primaire supérieur, professionnel, commercial et agricole* organisé parallèlement avec la section normale pour la préparation au brevet simple. Cet enseignement réparti en trois années d'études était destiné spécialement aux élèves déjà pourvus du certificat d'études primaires, âgés de plus de douze ans. Il comprenait la révision et la continuation de l'enseignement primaire : langue française, histoire, géographie, mathématiques, sciences physiques et naturelles avec leurs applications industrielles : atelier de travail manuel, bois, modelage, dessin d'imitation, langues vivantes (arabe vulgaire, arabe régulier et italien), agriculture et hygiène.

Des cours spéciaux à la section industrielle (travail manuel du bois et du fer, dessin géométrique et d'imitation) étaient institués pour la préparation aux écoles d'arts et métiers.

La *section commerciale* comprenait : bureau commercial, correspondance et comptabilité commerciales, géographie, langues vivantes, préparation aux écoles de commerce de France.

3° *Enseignement normal proprement dit :*

Cet enseignement destiné principalement aux élèves maîtres boursiers, était organisé en vue de la préparation au brevet simple et au brevet supérieur, aux exercices de pédagogie pratique et stage à l'école-annexe.

La population scolaire du collège Alaoui atteint actuellement *600 élèves* : externes libres, externes surveillés, demi-pensionnaires et pensionnaires. Dans cette dernière catégorie sont compris les élèves-maîtres, c'est-à-dire les jeunes gens qui se destinent à la carrière de l'enseignement dans la Régence. *Ils forment, par conséquent, parmi leurs camarades, le groupe qui constitue tout spécialement l'école normale.* Tous sont

boursiers, c'est-à-dire qu'ils sont instruits, nourris, logés, habillés et blanchis aux frais de l'Etat, mais ils doivent contracter l'engagement de servir dans l'enseignement public pendant un certain nombre d'années. Le nombre des élèves-maitres qui était jusqu'ici de 40 à 45 en moyenne (25 ou 30 français et 10 à 15 indigènes) s'est élevé depuis deux ou trois ans à 65 (40 français et 25 indigènes). La durée du séjour à l'école normale est régulièrement de *trois ans* comme en France. Toutefois, l'administration est souvent obligée d'autoriser quelques élèves à prolonger ce séjour d'une ou de deux années pour leur permettre de compléter leurs études. Ils sont ensuite envoyés comme instituteurs-adjoints dans les écoles de la Régence. Plusieurs jeunes gens indigènes sont sortis pourvus du brevet supérieur.

En 1908, l'administration a décidé de procéder à la réorganisation du collège Alaoui. L'école normale de cet établissement ne se distinguait pas nettement jusqu'à ce jour des autres enseignements (primaire et primaire supérieur) qui y étaient donnés. Gênée par cette confusion dans son développement et dans ses programmes, elle ne pouvait demeurer qu'une imitation des écoles normales de France, au lieu d'être en mesure de jouer le rôle directeur et prépondérant qui lui revient dans la formation des maitres tunisiens et dans l'élaboration des méthodes d'enseignement. D'autre part, la médersa Ettadibia, sorte d'école normale de moueddebs où l'on s'était proposé de former aux idées modernes les jeunes indigènes destinés à devenir des maitres de Kouttab, n'avait pas donné des résultats très satisfaisants.

Cette double constatation imposait une *double réforme* :

1° *Séparation de l'enseignement normal et de l'enseignement primaire ou primaire supérieur, donnés anté-*

rieurement dans les mêmes locaux et par les mêmes maîtres;

2° *Rattachement à l'école normale de l'ancienne médersa Ettadibia*, transformée en section indigène.

Cette réforme rendue possible par les agrandissements effectués dans les locaux du collège, fut entreprise et méthodiquement poursuivie dès le début de l'année scolaire 1908-1909.

A la rentrée d'octobre, il fut décidé que l'école normale serait mise en mesure de fournir annuellement une quinzaine d'instituteurs français et huit ou dix maîtres indigènes. En raison des origines très diverses des candidats élèves-maîtres, le nombre d'années d'études fut porté de trois à quatre, la première année étant destinée à donner au contingent nouveau une certaine homogénéité, la quatrième restant affectée après l'obtention du brevet supérieur à l'éducation professionnelle et à un complément d'instruction générale. En ce qui concerne les programmes, tout en y conservant le cadre général établi en 1905 pour les écoles normales de France, on s'attacha à *développer certains enseignements intéressant spécialement la vie tunisienne* : histoire et géographie de l'Afrique du Nord, institutions politiques et administratives de la Régence, arabe vulgaire et littéraire, applications locales des sciences physiques et chimiques, hygiène, médecine usuelle, travail du bois et du fer.

Parallèlement à cette organisation de la section normale française fut entreprise la création d'une section indigène, destinée à fournir des maîtres capables d'enseigner la langue arabe et les éléments du français. Par décret du 5 octobre 1908, la *médersa Ettadibia fut rattachée au collège Allaoui* et les vingt étudiants musulmans qui s'y préparaient à enseigner dans les Koultab formèrent le noyau de la nouvelle section. Il fut décidé

que tout en laissant une large place à la langue arabe littéraire, on renforcerait l'éducation scientifique des futurs maîtres indigènes et que, après trois années de préparation générale mi-partie arabe et mi-partie française, ils passeraient leur quatrième année, mêlés plus intimement à leurs camarades français, prenant part avec eux aux exercices d'application et recevant avec eux le complément d'instruction professionnelle indispensable.

Le transfert de l'école primaire supérieure, conséquence de la réorganisation de l'école normale, sera effectué *prochainement*. L'école primaire annexée au collège Alaoui, donnant asile à 450 enfants, ce qui était une surcharge, a été partiellement *transportée* dans un autre local et l'on n'a maintenu au collège Alaoui que 3 classes, composées par moitié d'élèves européens et indigènes, qui constituent l'école d'application pour l'apprentissage professionnel des élèves-maîtres français et indigènes.

Dans l'école normale réorganisée rendue à sa véritable destination, les élèves-maîtres pourront être *mieux initiés à la pratique pédagogique* et aux connaissances spéciales économiques, techniques, nécessaires au rôle si varié que l'instituteur est appelé à jouer dans son poste.

C'est dans ce milieu transformé, pénétré de réalités tunisiennes que les instituteurs venus de France, seront appelés à faire un stage et à apprendre avant d'y être brusquement plongés les éléments de leur vie nouvelle. Ces diverses modifications réalisées au collège Alaoui montrent bien la préoccupation constante de l'administration de tenir compte des conditions toutes spéciales dans lesquelles se trouvent les maîtres des écoles de la colonie qui, pour donner aux jeunes indigènes une instruction profitable, ont besoin d'une *très sérieuse, préparation* dans un établissement approprié. Si le col-

lège Allaoui reste encore inférieur comme organisation à notre école normale algérienne, il est permis d'espérer que dans un avenir peu éloigné, le Gouvernement du Protectorat continuant ses réformes heureuses fera de cette école un établissement qui n'aura rien à envier à l'école de la Bouzaréa, pépinière des instituteurs des écoles d'indigènes d'Algérie.

CHAPITRE IV

Résultats et Avenir

Nous achevons ainsi l'examen de l'organisation actuelle de l'enseignement des indigènes en Tunisie. Le sujet ne rentrant pas directement dans notre étude, *nous ne pouvons, à notre grand regret, nous étendre davantage* sur une œuvre qui, si elle est encore à son début, s'est traduite déjà par des *résultats appréciables* et nous sommes obligé de passer sous silence les efforts louables accomplis dans la Régence par *certaines sociétés ou associations privées* qui se font les auxiliaires dévoués du Gouvernement du Protectorat et travaillent à *répandre dans notre jeune colonie la langue et les idées françaises, en organisant des conférences ou projections lumineuses, des cours d'adultes, en créant des écoles, des bibliothèques, des sociétés de mutualité et d'épargne, des associations d'anciens élèves, des cantines scolaires etc...* *Tel est le but que poursuivent avec succès l' « Alliance française », l' « Union française de la Jeu-*

nesse », l' « Institut de Carthage », l' « Alliance Israélite », la « Société républicaine des conférences populaires », le « Cercle Tunisien de la Ligue de l'Enseignement ».

On ne peut qu'applaudir au zèle et au dévouement des dirigeants de ces groupements. Dans une colonie comme la Tunisie, où les populations appartiennent à des races très différentes et où l'élément français est noyé dans les autres, il importe au *plus haut degré* pour notre avenir dans ce pays, de faire pénétrer et de répandre la langue et les idées françaises. Or, l'*enseignement post-scolaire*, sous ses formes variées, qui est le complément indispensable de l'école, sera d'une *grande utilité* pour le développement de notre influence et de notre civilisation.

L'exposé que nous avons présenté sur la situation de l'enseignement des indigènes tunisiens, bien que succinct, permet cependant de se faire une *idée suffisante* de fonctionnement de ce service. Si l'on veut bien se rappeler que notre établissement dans la Régence date seulement de *vingt-cinq ans*, on reconnaîtra qu'un *grand pas en avant a déjà été fait*. Le nombre et la nature des écoles répondent aux besoins de nos sujets musulmans.

Les progrès accomplis sont dus à la *politique sage et conciliante* que la France a suivie dans ce pays jusqu'à ce jour. En apportant aux populations de la Régence la paix et la justice, en faisant disparaître les abus de toutes sortes dont elles étaient victimes, en respectant leurs croyances, nous nous sommes conciliés leurs sympathies, nous nous les sommes attachés moralement; nous avons tenu à les conquérir définitivement par l'instruction.

On peut assurer que nos écoles et nos maîtres sont partout *favorablement accueillis* des indigènes comme des européens; nous avons la confiance des uns et des autres. Il reste toutefois à *compléter et à perfectionner*

l'œuvre commencée. Chaque année, nous devons *augmenter le nombre des écoles primaires* où les élèves recevront un enseignement très rudimentaire, avec un caractère nettement pratique. Il faut aussi *développer l'enseignement professionnel, commercial, agricole, industriel* dans la population musulmane. La Tunisie a besoin pour ses entreprises nouvelles de bons ouvriers, d'agriculteurs intelligents, de commerçants expérimentés; les indigènes qui auront passés par les cours d'apprentissage et dans les écoles d'agriculture pourront apporter à la colonisation une main-d'œuvre utile et efficace.

Comme le disait si *judicieusement M. le Résident général Alapetite*, dans un de ses discours : « La trouée de la colonisation est faite. Elle peut continuer sa pénétration désormais, en *évitant davantage les chocs et les froissements*. La place ne manque pas en Tunisie : la terre pourrait nourrir plus d'habitants qu'elle n'en a et les nourrir mieux. Mais il ne suffit pas de dire à l'indigène : « Voici la surface que nous avons acquise pour le défricher, pour décupler sa production, accomode-toi du reste. » *Il faut l'aider à tirer parti de ce qu'il lui demeure*. Et puisque tout le monde est d'accord aujourd'hui sur *l'utilité de l'éducation professionnelle des indigènes*, il faut donner à ce mot son acception la plus large, la plus généreuse et dans ces vastes espaces où les prétendants à la propriété du sol ne se montrent que le jour où on lui soupçonne une valeur, *aménager et régir la terre de telle sorte qu'elle reconcilie dans un partage équitable des profits, tous ceux qui concourent à son exploitation* (1). »

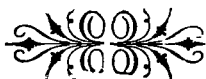
L'enseignement professionnel plus largement répandu, permettra à la population indigène d'améliorer sa

(1) Discours de *M. Alapetite*, au banquet de la Chambre de commerce de Lyon, le 20 octobre 1907.

condition matérielle et de s'associer plus étroitement au développement économique que nos efforts promettent à la Régence.

Il ne suffit pas de développer l'intelligence et l'instruction pratique des jeunes indigènes, il *faut les suivre à leur sortie de nos établissements scolaires*, les soutenir, les encourager, *compléter dans les sociétés post-scolaires leur culture intellectuelle, modifier et étendre leurs idées morales et en faire de fidèles et loyaux serviteurs de la France.*

Il importe, enfin, de ne pas oublier que les résultats de l'œuvre que nous avons entreprise dans la Régence, ne se feront *entièrement* sentir *qu'après bien des années encore*, car les peuples ne se modifient pas du jour au lendemain; que les traditions et les préjugés sont tenaces; qu'on tomberait dans l'intolérance et le fanatisme, en voulant les détruire par la force et que *les meilleures armes à employer en faveur du progrès sont l'instruction, la sagesse et la persévérance.*



CONCLUSION

Nous avons ainsi achevé l'examen de l'organisation de l'enseignement des indigènes algériens depuis la conquête française jusqu'à la période actuelle. Avant de clore cette étude, qu'il nous soit permis de porter sur l'œuvre scolaire accomplie par la France dans sa grande colonie Nord-Africaine un *jugement d'ensemble* et de *mesurer le chemin parcouru en quatre-vingts ans* !

L'enseignement des indigènes, établi en Algérie presque au lendemain de la conquête, s'est développé assez lentement d'ailleurs au début, à travers des vicissitudes et des tâtonnements qui l'ont approprié de mieux en mieux à son but, adapté de plus en plus aux conditions locales et rendu plus efficace et plus utile. Dans cette question de l'instruction, nous avons commis les mêmes erreurs que dans beaucoup d'autres domaines : justice, politique, administration. On a commencé à construire des écoles avant d'avoir suffisamment exploré le terrain sur lequel on voulait opérer *sans plan bien arrêté d'avance*. On a perdu du temps en hésitations et en tâtonnements, avant d'arriver à une exacte compréhension du mode d'enseignement à adopter.

Les premières écoles à l'usage des indigènes

ont été *trop calquées* sur les écoles métropolitaines : mêmes programmes, mêmes méthodes, mêmes professeurs. Quand vers 1868, l'autorité militaire s'avisa qu'il était nécessaire d'instruire les arabes sur lesquels on voulait exercer une certaine influence, elle envoya au collège les fils de chefs. Le professeur, dans sa chaire, traduisait les auteurs anciens et exposait les systèmes de philosophie devant les jeunes arabes. Ceux-ci, élevés à la française, ne pouvaient manquer d'avoir, croyait-on, des sentiments français. Des conditions de la race, de la religion et du milieu, nul souci. *La politique d'assimilation devait transformer la société indigène.*

On s'aperçut, avec le temps, que les élèves indigènes, mis à notre régime, ne *profitaient pas*. Aussi, peu à peu, sous la poussée de l'expérience, l'école d'indigènes se *modifia*. On arriva à se convaincre que l'instruction n'était pas une fin par elle-même, mais qu'elle ne devait être qu'un moyen d'améliorer la condition matérielle et morale de ceux qui la recevaient. *Il fallait abandonner les vastes pensées d'assimilation et préparer tout simplement les indigènes à la vie qu'ils devaient mener dans leurs tribus.* « L'enseignement des indigènes doit être *pratique* », avait-on fini par reconnaître.

Il faut arriver à 1880 pour constater sous la direction éclairée de *Jules Ferry* une orientation *plus logique* de l'enseignement et une organisation méthodique; dans les années qui suivirent, des hommes particulièrement compétents, tels que : *Masqueray, Rambaud, Eugène Scheer*, donnèrent une *impulsion énergique à l'œuvre entreprise*; les rapporteurs les plus compétents des Commissions d'enquête ou des budgets algériens,

les *Burdeau*, les *Combes*, les *Bourgeois*, les *Jonart* ont attaché à l'instruction des indigènes une *attention toute particulière* qui a montré son importance politique et sociale; ils ont éclairé cette question de leur expérience, ils l'ont *imposée* aux préoccupations des pouvoirs publics. Enfin, *M. le recteur Jeanmaire* acheva de donner à cet enseignement ses programmes, ses moyens et son esprit.

Aujourd'hui, l'enseignement des indigènes de l'Algérie a *ses traditions, ses méthodes et ses programmes*. Pour juger des résultats obtenus, il ne faut pas oublier que l'œuvre de l'éducation des indigènes est une chose *toute récente*. Il ne serait pas équitable, en effet, de demander à cet enseignement des comptes sur ce qui a été fait *avant 1882*; ce n'est guère que depuis cette époque qu'existe une organisation méthodique. Et cette œuvre à laquelle ont coopéré quelques-uns des plus fermes esprits de ce temps *produit aujourd'hui d'heureux effets*; elle est belle et bonne, il faudra *peu d'efforts pour la compléter et la perfectionner*; elle mérite d'être connue et jugée autrement que par des sarcasmes et des critiques injustifiées.

Il y a quelque vingt ans, l'enseignement des indigènes a été en *butte à des critiques violentes*, au sein du Parlement et des corps élus algériens. Des adversaires passionnés ont essayé d'arrêter dans son essor une œuvre qui intéresse pourtant si hautement notre avenir dans ce pays. Ces attaques injustifiées ont attiré aux écoles indigènes des *sympathies précieuses*. La discussion sur le principe même de l'instruction des indigènes est maintenant *définitivement close*. A plusieurs reprises, en ces dernières années, les Délégations

Financières et la Chambre des Députés ont manifesté leur désir de voir pénétrer l'enseignement *plus avant* dans les milieux indigènes.

La part de vérité contenue dans les critiques adressées à l'enseignement a singulièrement aidé l'Académie à *trouver la bonne voie*; elle a compris que les écoles destinées à nos sujets musulmans ne devaient pas être la copie de celles de la métropole et s'est pénétrée de *ces deux idées* :

Les indigènes ne sont pas aptes à s'assimiler promptement et à s'élever rapidement, en masse à notre niveau.

D'autre part, la raison répugne et la générosité s'oppose à les considérer comme une race inférieure condamnée à l'ignorance; il faut les aider à accomplir leur évolution, il faut les utiliser en les perfectionnant.

Partant de ces prémisses, l'Université a institué un système d'éducation également *éloigné des deux extrêmes* : l'instruction à la française avec comme but la poursuite des diplômes ou bien l'instruction professionnelle aboutissant à l'apprentissage d'un métier, qui ferait de tous nos élèves des menuisiers, des serruriers, des maçons et des ouvriers d'art.

L'école ne tend à faire ni des fonctionnaires, ni des ouvriers; elle *n'enlève pas l'enfant à son milieu* pour en faire un « déclassé », mais par une éducation simple, pratique, utilitaire, elle lui donne le moyen de mieux travailler, d'améliorer sa condition matérielle et celle de sa famille.

Quoiqu'en disent les arabophobes, un certain degré de connaissances *n'est nullement incompatible avec la condition des indigènes*. C'est un devoir pour la France de renseigner la masse indigène algérienne sur tous les points propres à lui

assurer des avantages. Il ne peut y avoir de civilisation dans une population inférieure et arriérée, si on ne lui fait connaître les *côtés pratiques* de cette civilisation. Loin de nous l'idée de donner à la population qui nous occupe un enseignement intellectuel susceptible de lui faire oublier sa condition essentielle qui est l'agriculture. Mais la laisser subsister dans l'ignorance et le fanatisme où elle a végété jusqu'à maintenant, est le vrai moyen de ne pas lui laisser faire un pas en avant dans la voie du progrès.

Seule, une *éducation élémentaire, s'adressant à tous et non à une certaine catégorie, est capable d'exercer une heureuse influence sur la société indigène*. Sans négliger absolument l'enseignement supérieur, nous avons évité, en Algérie, l'erreur où sont tombés les Anglais dans l'Inde. Nos voisins d'Outre-Manche qui ont poussé aux Indes très activement l'instruction des indigènes, se préoccupèrent d'abord des hautes classes de la société, laissant un peu de côté l'instruction primaire, pour laquelle ils étaient d'ailleurs très imparfaitement outillés.

Ce développement de l'enseignement supérieur eut pour effet de surexciter l'appétit des fonctions publiques et de donner à la presse indigène une hardiesse et une liberté de ton excessif.

L'expérience anglaise de l'Inde montre bien que l'éducation élémentaire doit *tout d'abord* retenir l'attention des puissances colonisatrices. Il n'est pas inutile, comme nous l'avons fait en Algérie, de réserver une *place* aux écoles d'enseignement supérieur telles que médersas, où nous préparons une élite de jeunes indigènes aux fonctions du culte et de la justice musulmane; il faut permettre également à *quelques-uns* des élè-

ves des écoles primaires qui se font remarquer *par leur intelligence* de poursuivre leurs études, soit en entrant au Cours normal, soit en se dirigeant vers nos Facultés, *mais cette catégorie ne peut être et ne doit être qu'une exception*. Ce n'est pas dans les foyers où se concentre précisément ce qu'il y a de plus particulier et de plus autonome dans l'esprit des sociétés indigènes que nous parviendrons à établir le plus facilement des foyers d'influence française. *C'est sur les masses qu'il faut agir*. Les révolutions lentes et profondes comme celles que se propose l'instruction, ne se sont jamais produites autrement. *Ce n'est pas par les classes aristocratiques que les sociétés se transforment, c'est toujours par les milieux populaires et par les humbles*. C'est à ces habitants des villages et des douars d'Algérie qu'il faut conférer le moyen de communiquer avec nous et cela d'abord et surtout par la langue française.

C'est à cette manière de voir que depuis longtemps l'Académie d'Alger s'est ralliée en portant ses efforts *particulièrement sur le développement des écoles primaires*. C'est dans la même voie que s'engagèrent le Parlement et les Assemblées algériennes qui, en 1908, décidèrent d'un commun accord, de donner à l'enseignement élémentaire un élan nouveau, en le *faisant pénétrer dans des régions jusqu'ici délaissées*. Après avoir, suivant le désir des inspireurs du projet de 1892, concentré les efforts sur les villes et la Kabylie, on songea à doter les centres ruraux arabes du Tell, d'un enseignement primaire approprié. Le plan arrêté par les Délégations Financières algériennes a déjà reçu un commencement d'exécution : des petites écoles préparatoires auxiliaires ont

ouvert leurs portes et quelque imparfaites que soient ces nouvelles classes, *elles présentent toujours à nos yeux l'avantage de faire pénétrer avec notre langue un peu de lumière dans cette masse de tribus et des douars, ignorante, fanatique, superstitieuse et souvent hostile à notre œuvre de civilisation, parce qu'elle la connaît mal ou même l'ignore.*

Au seuil d'une période nouvelle, en présence des bons résultats actuels, il est permis, je crois, *d'envisager l'avenir avec confiance* et de continuer la marche en avant !

La seule politique généreuse et féconde, digne de la France et conforme à son génie, est, nous le savons, l'éducation des peuples, leur *association progressive* à la mère-patrie et leur conquête morale, gage de paix et de sécurité. *Eh bien l'école « cet instrument », « ce moyen d'influence », contribuera efficacement à cette grande œuvre de rapprochement en faisant de tous les indigènes qui ont bénéficié de notre enseignement des sujets utiles à l'Algérie, des collaborateurs loyaux et de « fidèles auxiliaires » (1) de notre pays.*

La France faillirait à sa mission civilisatrice si elle négligeait cette œuvre de longue haleine, sortie de la période difficile des débuts et qui est aujourd'hui orientée dans le bon chemin ; elle faillirait plus encore à son intérêt.

Intérêt politique immédiat car l'école est le moyen d'action le plus sûr dont elle dispose pour gagner à ses idées les populations encore primitives de l'Algérie et de l'Afrique du Nord. L'école

(1) Le mot est de M. Zoborowski, il résume avec précision notre politique à l'égard des indigènes.

est aussi l'élément de *propagande* le plus certain de la langue française chez tous les peuples de l'Islam.

Intérêt économique de premier ordre, car la langue et le commerce, étroitement liés, nous permettront d'entrer en relations d'affaires *plus suivies* non seulement avec nos sujets d'Algérie, mais encore avec leurs correligionnaires du Maroc et les populations des régions fertiles de l'Afrique centrale.

Qu'il nous soit permis en terminant de *formuler un souhait* dont la réalisation sera pour nous un dédommagement aux sacrifices que nous nous imposons pour l'instruction des indigènes (et une dette de reconnaissance). Parmi tous ces jeunes gens que nous instruisons dans nos écoles, il s'en trouvera certainement *quelques-uns*, instituteurs sortant du Cours normal de la Bouzaréa ou étudiants des Médersas qui, rêvant d'une vie aventureuse, *émigreront au Maroc* et répandront sur cette terre, objet des convoitises européennes, *dans ce monde fanatique et barbare*, notre langue, nos idées et notre instruction; ils feront une *conquête pacifique et morale* qui sera pour nous beaucoup plus fructueuse que bien des expéditions armées. Ce souhait *n'a rien de chimérique* : un certain nombre d'indigènes algériens, en effet, formés dans nos écoles, sont actuellement employés comme instituteurs dans quelques villes du Maroc. Puissent ces jeunes indigènes, nous conquérir beaucoup de sympathies, parmi leurs frères musulmans, pour le plus grand profit de notre influence et de notre avenir sur la terre marocaine.

Maurice POULARD.

II

TITRE PREMIER

Enseignement Supérieur

CHAPITRE UNIQUE

Les médersas

SECTION I. — <i>Les médersas avant la conquête française</i>	55
SECTION II. — <i>1^{re} Période du début, de 1850 à 1875..</i>	58
SECTION III. — <i>2^e Période, de 1876 à 1895.....</i>	68

TITRE II

Enseignement Secondaire

CHAPITRE UNIQUE

Collèges arabes-français et enseignement des mouderrés

SECTION I. — <i>Les collèges arabes-français.....</i>	77
SECTION II. — <i>Les mouderrés.....</i>	80

TITRE III

Enseignement Primaire

PLAN DU TITRE.....	82
--------------------	----

CHAPITRE PREMIER

L'instruction au début de l'occupation française.....	83
---	----

CHAPITRE II

Première tentative d'organisation

SECTION I. — <i>Législation de 1850.....</i>	87
§ I. — Organisation de l'enseignement.....	88
§ II. — Personnel des écoles et surveillance...	89
§ III. — Organisation financière	89

III

SECTION II. — <i>Période postérieure. — Développement de l'instruction</i>	90
§ I. — Créations d'écoles	90
§ II. — Création d'une école normale.....	92
§ III. — Inspection des écoles.....	93
SECTION III. — <i>Décadence</i>	94
§ I. — Changement malheureux	94
§ II. — Indifférence des pouvoirs publics.....	95
§ III. — Crédits insuffisants	96

CHAPITRE III

Nouvelle organisation de l'enseignement en 1883

SECTION I. — <i>Attention bienveillante de la Métropole</i>	98
SECTION II. — <i>Différentes catégories d'écoles</i>	100
SECTION III. — <i>Programmes d'études et examens</i> ...	102
SECTION IV. — <i>Personnel enseignant</i>	104
SECTION V. — <i>De l'obligation scolaire</i>	106
SECTION VI. — <i>Législation financière</i>	108
SECTION VII. — <i>Résultats</i>	109

CHAPITRE IV

Législation complémentaire. — Adjonctions et modifications de 1887

SECTION I. — <i>Différentes catégories d'écoles</i>	112
SECTION II. — <i>Personnel enseignant</i>	113
SECTION III. — <i>Obligation scolaire</i>	115
SECTION IV. — <i>Législation financière</i>	117
SECTION V. — <i>Résultats</i>	118

CHAPITRE V

Les Ecoles de filles

SECTION I. — <i>Problème difficile</i>	121
SECTION II. — <i>Législation</i>	124
SECTION III. — <i>Résultats</i>	128



DEUXIÈME PARTIE

Etat actuel de l'enseignement des Indigènes.

PLAN DE LA DEUXIÈME PARTIE.....	133
---------------------------------	-----

TITRE PREMIER

Enseignement Supérieur

PLAN DU TITRE PREMIER.....	135
----------------------------	-----

CHAPITRE PREMIER

Enseignement supérieur musulman

SECTION I. — <i>De la question du maintien ou de la suppression des médersas.....</i>	136
SECTION II. — <i>Réorganisation des médersas. — (Décret du 23 juillet 1895).....</i>	139
§ I. — Recrutement des étudiants.....	140
§ II. — Nature des études. — Examens. — Carrières ouvertes aux étudiants. — Bourses..	141
§ III. — Personnel enseignant	145
§ IV. — Programme des matières enseignées...	147
§ V. — Nouvelles installations	152

CHAPITRE II

Enseignement supérieur français

SECTION I. — <i>Ecoles d'enseignement supérieur d'Alger. — Transformation en université.....</i>	155
SECTION II. — <i>Particularités afférentes aux facultés algériennes. — Participation des indigènes à notre enseignement supérieur.....</i>	157
SECTION III. — <i>Les auxiliaires médicaux indigènes.</i>	161

TITRE II

Enseignement secondaire

CHAPITRE UNIQUE

Lycées et collèges-Mouderrès

SECTION I. — <i>Les indigènes dans nos lycées et collèges</i>	168
SECTION II. — <i>Les mouderrès</i>	171

TITRE III

Enseignement Primaire

PLAN DU TITRE.....	175
--------------------	-----

CHAPITRE I

Organisation actuelle des écoles indigènes

SECTION I. — <i>Direction de l'enseignement</i>	177
SECTION II. — <i>Différentes sortes d'écoles</i>	178
SECTION III. — <i>Plan d'études et programmes</i>	182
<i>Généralités. — Matières du programme : 1° Enseignement de la langue française ; 2° Calcul et système métrique ; 3° Dessin ; 4° Langue arabe ; 5° Agriculture et travail manuel ; 6° Education morale ; 7° Connaissances usuelles ; 8°</i>	
<i>Notions sur la France et l'Algérie ; 9° Chant...</i>	195
SECTION IV. — <i>Régime scolaire</i>	196
§ I. — <i>Gratuité et laïcité</i>	196
§ II. — <i>L'obligation scolaire</i>	198
§ III. — <i>La fréquentation est-elle satisfaisante ?</i>	203
SECTION V. — <i>Créations et constructions d'écoles</i> ..	206
SECTION VI. — <i>Régime financier</i>	210

CHAPITRE II

Personnel enseignant

Particularités de la législation algérienne.....	216
SECTION I. — <i>Les maîtres français</i>	217
§ I. — <i>Situation spéciale</i>	217
§ II. — <i>Mode de recrutement et préparation des maîtres français à la « Section spéciale » de l'Ecole Normale d'Alger</i>	220
1° <i>Recrutement de la section</i>	221
2° <i>Organisation intérieure</i>	223
3° <i>Organisation des études</i>	225
<i>Emploi du temps. — Cours professés à la section</i>	225
§ III. — <i>Résultats. — Appréciation</i>	228
SECTION II. — <i>Les maîtres indigènes</i>	230
§ I. — <i>Situation</i>	230
§ II. — <i>Cours normaux</i>	231

1° Recrutement	231
2° Organisation intérieure....	233
3° Organisation des études.....	234
§ III. — Résultats. — Appréciation.....	237

CHAPITRE III

L'enseignement professionnel dans les écoles d'indigènes

SECTION I. — <i>La question de l'enseignement professionnel</i>	239
SECTION II. — <i>But de l'enseignement professionnel.</i>	245
SECTION III. — <i>Comment est organisé cet enseignement dans les écoles.</i>	248
§ I. — Le travail manuel.....	248
§ II. — Enseignement professionnel proprement dit	249
A. — Personnel enseignant. — B. — Population scolaire. — C. — Différentes catégories d'écoles. — Cours d'apprentissage : 1 ^{re} catégorie : Ecoles où l'on enseigne les métiers ordinaires ; 2 ^o catégorie : Ecoles où l'on fait des travaux concernant les industries d'art indigène.	258
SECTION IV. — <i>Résultats obtenus</i>	260

APPENDICE AU CHAPITRE III

L'enseignement agricole

SECTION I. — <i>But de l'enseignement agricole.</i>	262
SECTION II. — <i>Comment l'enseignement agricole est organisé dans les écoles indigènes.</i>	266

CHAPITRE IV

★ Les écoles privées musulmanes

SECTION I. — <i>Les deux sortes d'écoles privées avant notre occupation.</i>	272
SECTION II. — <i>Les écoles coraniques (Msids et chrias)</i>	273
SECTION III. — <i>Les Zaouias</i>	275
SECTION IV. — <i>Réglementation des écoles privées musulmanes</i>	278

CHAPITRE V

Les écoles de filles

SECTION I. — <i>Personnel enseignant</i>	280
SECTION II. — <i>Enseignement</i>	284
§ I. — <i>Instruction générale</i>	284
§ II. — <i>Enseignement professionnel</i>	285
SECTION III. — <i>Les écoles</i>	290
SECTION IV. — <i>Fréquentation</i>	292
SECTION V. — <i>Institutions post-scolaires. — Cante- nes scolaires. — L'Œuvre du Trousseau. — Bi- bliothèques-conférences</i>	294
SECTION VI. — <i>Résultats — Influence heureuse de l'école</i>	295

TROISIÈME PARTIE

Avenir

**Institutions à compléter ou à réformer. — Créa-
tions à réaliser. — Critiques. — Résultats
obtenus.**

PLAN DE LA TROISIÈME PARTIE.....	299
----------------------------------	-----

TITRE PREMIER

Enseignement Supérieur

PLAN DU TITRE PREMIER.....	301
----------------------------	-----

CHAPITRE UNIQUE

† Les Médersas

+ SECTION I. — <i>Utilité des médersas. — Nécessité d'un enseignement bien compris</i>	303
SECTION II. — <i>Réformes et modifications à apporter. Points à compléter</i>	305
1° Examen d'admission ; 2° Choix des profes- seurs ; 3° Débouchés ouverts aux étudiants ;	307

VIII

4° Augmentation du taux de la bourse; 5° Examen d'entrée pour la division supérieure ; 6° Création d'une médersa à Bougie.....	309
Appréciation : Extraits du discours de M. le Gouverneur Général de l'Algérie <i>Jonnart</i>	310

TITRE II

Enseignement Primaire

CHAPITRE PREMIER

Les écoles indigènes

SECTION I. — <i>Nouvelles écoles dites « Ecoles préparatoires auxiliaires »</i>	321
SECTION II. — <i>Régime financier</i>	319
SECTION III. — <i>Institutions auxiliaires</i>	324
§ I. — Œuvres complémentaires de l'école....	326
1° Caisses des écoles; 2° Cantines scolaires ;	
3° Comités de patronage ; 4° Bibliothèques....	330
§ II. — Institutions post-scolaires	331
1° Les cours d'adultes ; 2° Les comités de placement ; 3° Les sociétés d'anciens élèves : « <i>La Rachidia</i> », (société amicale des anciens élèves des écoles arabes-françaises d'Alger) ; Le Cercle Salah Bey à Constantine ; l'ancienne société de secours mutuels indigènes d'Alger....	337

CHAPITRE II

Personnel enseignant

<i>Les nouveaux projets</i>	338
SECTION I. — <i>Recrutement des maîtres</i>	339
1 ^{er} système. — Utilisation des talebs des écoles coraniques	339
2 ^e système. — Emploi de moniteurs français..	341
3 ^e système. — Emploi de moniteurs arabes..	343
SECTION II. — <i>Préparation des moniteurs destinés aux écoles auxiliaires</i>	344
1 ^{er} système. — Formation des moniteurs au cours normal de l'école de Bouzaréa.....	345

2 ^e système. — Préparation des moniteurs dans les cours complémentaires et les écoles indi- gènes	346
SECTION III. — <i>Conclusion</i>	349
Appendice	351

CHAPITRE III

Enseignement professionnel

1 ^o Développement progressif et rationnel des cours d'apprentissage	352
2 ^o Etablissement des anciens élèves.....	353
3 ^o Nouveaux programmes	354
4 ^o Installation des locaux et ateliers.....	355
5 ^o Préparation spéciale des maîtres.....	355
6 ^o Progression rapide du nombre des cours d'appren- tissage	357
7 ^o Exposition de travaux d'art musulman.....	358
8 ^o Conclusion	361

APPENDICE AU CHAPITRE III

Enseignement agricole

1 ^o L'école doit être pourvue de quelques instruments agricoles	362
2 ^o Champ de culture et terrain d'expériences anne- xés à l'école	363
3 ^o Etude de l'arbre et notions d'arboriculture.....	364
4 ^o Place plus large laissée à l'agriculture.....	365
5 ^o Appréciation	366

CHAPITRE IV

Ecoles privées musulmanes

1 ^o De l'utilisation des écoles coraniques.....	368
2 ^o De la suppression de toutes les écoles coraniques.	369
3 ^o Surveillance plus effective de ces écoles ; Modifi- cations à apporter dans leur organisation....	370

CHAPITRE V

Les écoles de filles

1° La condition de la femme dans le monde musulman est un obstacle à son instruction.....	373
2° Les écoles de filles doivent conserver leur caractère professionnel	375
3° Comment l'école pourra avoir une heureuse influence sur les élèves.....	377

APPENDICE A LA TROISIEME PARTIE

L'Enseignement des indigènes en Tunisie

Politique suivie par la France en Tunisie depuis le Protectorat	381
---	-----

CHAPITRE PREMIER

Enseignement supérieur

SECTION I. — <i>L'Université de la Grande Mosquée</i> ..	387
1° Organisation ; 2° Scolarité, examens ; 3° Les étudiants ; 4° Programmes et méthodes ; 5° Autres cours de mosquées ; 6° Appréciation....	..
SECTION II. — <i>L'enseignement supérieur donné à la « Khaldounia » de Tunis</i>	392

CHAPITRE II

Enseignement Secondaire

1° Historique du collège Sadiki.....	396
2° Réformes opérées depuis le Protectorat.....	396

CHAPITRE III

Enseignement primaire

SECTION I. — <i>Les écoles coraniques</i>	399
SECTION II. — <i>Enseignement primaire français</i>	402